



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**A INTERAÇÃO SOCIODISCURSIVA ENTRE PROFESSOR-AUTOR E REVISOR  
DE TEXTOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD**

**Raquel Ribeiro Diniz**

João Pessoa  
2017

RAQUEL RIBEIRO DINIZ

**A INTERAÇÃO SOCIODISCURSIVA ENTRE PROFESSOR-AUTOR E REVISOR  
DE TEXTOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

João Pessoa  
2017

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

D585i   Diniz, Raquel Ribeiro.  
A interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de  
textos na produção de material didático impresso para EAD /  
Raquel Ribeiro Diniz. - João Pessoa, 2017.  
122 f. : il.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Educação a distância. 2. Revisão de textos.  
3. Interacionismo sociodiscursivo - Revisor de textos - Professor -  
Autor. I. Título.

UFPB/BC

RAQUEL RIBEIRO DINIZ

**A INTERAÇÃO SOCIODISCURSIVA ENTRE PROFESSOR-AUTOR E REVISOR  
DE TEXTOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

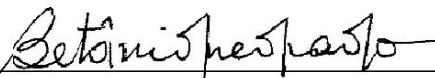
Aprovada em: 14 de novembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



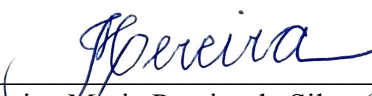
---

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba



---

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (membro interno)  
Universidade Federal da Paraíba



---

Profa. Dra. Monica Maria Pereira da Silva (membro externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba



*Às outras partes de mim:*  
*Abdala, Miguel, Letícia e Alice.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho se insere no contexto da educação a distância e, no momento de escrever esses agradecimentos, encontro-me distante da primeira pessoa a quem devo agradecer por conseguir desenvolver e finalizar esta pesquisa. Felizmente nossas interações (sociodiscursivas) não deixaram de ocorrer mesmo com essa distância (somente física), pois maior e mais importante que tudo é nosso AMOR. Ao meu marido, Abdala, agradeço pelo companheirismo, parceria, paciência, apoio, força, carinho, atenção, amizade, acolhimento... Obrigada pelas palavras, abraços e beijos nos momentos certos. Sem você, tudo teria sido muito mais difícil. Por você... Sempre! Eu te amo!

Agradeço aos meus filhos, Miguel, Letícia e Alice, e ao meu afilhado (meu quarto filho), Gabriel, os quais, mesmo sem compreender ainda o quão importante é este trabalho, conseguiram, por vezes, perceber o meu envolvimento e dedicação para realizá-lo e respeitaram meu momento. Espero que todo esse processo possa servir de exemplo e inspiração para quando chegar a vez de vocês e que eu esteja presente para ajudar, apoiar e orientar.

Aos meus pais, Lico e Livia, agradeço enormemente pela presença constante, por me ajudarem e me incentivarem, sempre com muito amor e carinho. Obrigada pelas palavras de conforto, principalmente nos momentos mais difíceis, não só durante o desenvolvimento deste trabalho, mas em toda a minha vida. Vocês são meu porto seguro e com quem eu sei que posso contar sempre!

Aos meus amigos e familiares, de norte a sul do Brasil, e aos que se encontram espalhados pelo mundo, agradeço demais pela força, pelo carinho, pelo incentivo, enfim, por toda energia positiva que recebi de vocês durante esta minha jornada. Agradecimento especial às minhas vizinhas e amigas do condomínio, pelo acolhimento, pela amizade, pela atenção, pelos momentos de bate-papo e descontração. O lugar de todas está guardado em meu coração!

Mais do que colegas de trabalho, aos meus amigos da Diretoria de Educação a Distância: Arimatea, Clovis, Demetrius, Erick, Francisco, Jéssika, Luiz, Rafael, Raoni, Tatiane e Thiago, por serem as primeiras pessoas a me acolherem quando cheguei a João Pessoa, por me receberem do jeito que sou, por me proporcionarem momentos agradáveis, por me incentivarem e me ajudarem com minha pesquisa. Vocês são únicos!

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal da Paraíba, especialmente aos professores do curso de Licenciatura em Letras a distância, os quais também me acolheram tão bem,

apoiaram minhas ideias, acreditaram no meu trabalho e contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização desta pesquisa.

Aos colegas e amigos que o mestrado me presenteou, principalmente aos do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho e aos do Ateliê de Textos Acadêmicos, agradeço pela recepção, amizade e carinho, pelas trocas de experiência e conhecimento, pelas discussões e contribuições para este trabalho, pelas companhias e momentos especiais. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em especial aos professores que dele fazem parte. Certeza que meu trabalho está permeado com as vozes de cada um de vocês!

Às professoras que compõem a banca examinadora, agradeço, primeiramente, o aceite do meu convite, o tempo gasto com a leitura atenciosa do meu trabalho e a oportunidade de discutir e trocar ideias com vocês: à Profa. Dra. Betânia Medrado, obrigada por seu olhar dedicado e por suas contribuições enriquecedoras; e à Profa. Dra. Monica Pereira, mais do que um membro indispensável da banca, minha amiga, obrigada pela ajuda quando da minha decisão de fazer o mestrado, pelo apoio e incentivo, pelas referências e oportunidades de fazer algo a mais.

E, por último, mas não menos importante, à minha orientadora, Profa. Dra. Regina Celi, agradeço pela acolhida e confiança, pelos ensinamentos e orientações, pelas partilhas de experiências e saberes, pela paciência e predisposição a me ajudar (quase que 24 horas!). Obrigada por abrir as portas da pesquisa acadêmica para mim, por trilhar comigo esse caminho e por me fazer descobrir coisas novas, diferentes e interessantes. Obrigada por estar implicada em minha vida. Você é uma inspiração, um exemplo de profissional e ser humano!

## RESUMO

Uma das formas possíveis de interação na educação a distância (EaD) ocorre por meio do material didático impresso (MDI), que funciona como elo entre aluno e conteúdo, suprimindo a ausência física do professor. Por possuir dinâmica e características diversificadas do material para o ensino presencial e por ser, muitas vezes, a única fonte de estudo a que o aluno tem acesso, é necessário que o MDI para EaD seja planejado, desenvolvido e aplicado respeitando-se as especificidades que a modalidade exige e, ainda, com a finalidade de facilitar a compreensão do conteúdo por parte do estudante. Assim, deve-se dar atenção especial ao seu processo de produção, que se organiza em etapas com diferentes atividades e agentes diversos, entre estes, o professor-autor, responsável pela elaboração do texto, e o revisor, encarregado da revisão desse texto. A interação que ocorre entre esses dois sujeitos é o tema do presente trabalho, visto que ela é realizada, discursivamente, na materialidade do texto, por meio das atividades de escrita, revisão e reescrita textuais. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma o aluno se encontra implicado na interação entre revisor de textos e professor-autor no processo de produção do MDI do curso de Licenciatura em Letras a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Para tal, foram analisados 108 excertos (metade composta pelos textos originais do professor-autor com as intervenções do revisor e metade pelos textos reescritos pós-intervenção) que fazem parte de 29 aulas de 11 componentes curriculares, referentes aos dois primeiros períodos do curso, de cuja revisão participaram três revisores. Esta pesquisa, inserida na área da Linguística Aplicada, tem caráter qualitativo-interpretativista e utiliza *corpus* documental. Para análise dos dados, as intervenções do revisor foram classificadas de acordo com a tipologia de Serafini (1994) e Ruiz (2001). Ainda, a pesquisa se baseou nos postulados teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, em relação, principalmente, às condições de produção do MDI de Letras (BRONCKART, 1999), à caracterização desse material como gênero textual (BAKHTIN, 2000; BRONCKART, 1999; VOLOCHINOV, 2014), ao conceito de ação de linguagem e às capacidades que se mobilizam nela (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; CRISTOVÃO, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Dentre os resultados, destaca-se que a intervenção do revisor não é uma atividade puramente objetiva, pois esse profissional, na e pela linguagem, se constitui como sujeito e não atua, simplesmente, na esfera da língua, uma vez que sua revisão vai além da simples higienização do texto e tem natureza discursiva. A revisão é feita pensando-se no contexto de produção físico e sociossubjetivo do texto e no gênero textual; ela focaliza o texto em sua dimensão plena, englobando as diferentes capacidades de linguagem. E a interação sociodiscursiva que ocorre entre revisor e professor-autor contribui para que o MDI também atenda aos seus propósitos pedagógicos e contemple, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno, uma vez que este se encontra implicado nessa interação.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Material didático impresso. Revisão de textos. Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

One of the possible forms of interaction in distance education (DE) occurs through printed didactic material (PDM), which acts as a link between student and content, supplying the teacher's physical absence. Once it has diversified dynamics and characteristics compared to the material for face-to-face teaching and because it is often the only source of study to which the student has access, it is necessary that the PDM for DE be planned, developed and applied respecting the specificities that the modality requires and also with the purpose of facilitating the comprehension of the content by the student. Thus, special attention should be given to the production process, which is organized in stages with different activities and different agents, among them the teacher-author, responsible for the preparation of the text, and the reviewer, in charge of the revision of this text. The interaction between these two subjects is the theme of the present work, once it is carried out, discursively, in the materiality of the text, through the activities of writing, revision and textual rewriting. Thus, the general objective of this research is to investigate how the student is involved in the interaction between the reviewer of texts and teacher-author in the production process of the PDM from the Licentiate Letters Course in Distance Learning at Federal Institute of Education, Science and Technology from Paraíba. For that, 108 excerpts were analyzed (half composed by the original texts of the teacher-author with the interventions of the reviewer and half by the rewritten texts post-intervention) that are part of 29 lessons of 11 curricular components, referring to the first two periods of the course, reviewed by three reviewers. This research, inserted in the Applied Linguistics area, has a qualitative-interpretative character and uses documentary *corpus*. For data analysis, the interventions of the reviewer were classified according to the typology of Serafini (1994) and Ruiz (2001). In addition, the research was based on the theoretical postulates of the Sociodiscursive Interactionism, mainly related to the production conditions of the PDM from Letters Course (BRONCKART, 1999), to the characterization of this material as textual genre (BAKHTIN, 2000; BRONCKART, 1999; VOLOCHINOV, 2014), to the concept of language action and the capacities that are mobilized in it (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; CRISTOVÃO, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Among the results, it is emphasized that the intervention of the reviewer is not a purely objective activity, because this professional, in and by the language, constitutes him/herself as subject and does not act, simply, in the sphere of the language, once the revision goes beyond the simple hygiene of the text and has a discursive nature. The review is made considering the physical and socio-subjective production context of the text and the textual genre; it focuses the text in its full dimension, encompassing the different language abilities. And the sociodiscursive interaction that occurs between reviewer and teacher-author contributes so that the PDM can fulfill its pedagogical purposes too and, consequently, contemplate the student's teaching and learning process, once the student is involved in this interaction.

**Keywords:** Distance Education. Printed didactic material. Review of texts. Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1:</b> aportes teóricos da análise dos dados .....	19
<b>Figura 2:</b> arquitetura interna dos textos: o folhado textual .....	40
<b>Figura 3:</b> desencadeamento metodológico do MDI .....	49
<b>Figura 4:</b> divisão das aulas quanto ao conteúdo programático e à carga horária .....	51
<b>Figura 5:</b> fluxograma da produção de livros didáticos na DEAD-IFPB .....	53
<b>Figura 6:</b> escolaridade exigida para o cargo de revisor de texto em concurso do IFPB .....	68
<b>Figura 7:</b> conhecimentos gerais, para todos os cargos, exigidos no Edital nº 143/2011-IFPB .....	68
<b>Figura 8:</b> conhecimentos específicos para o cargo de revisor de texto constantes no Edital nº 143/2011-IFPB .....	69
<b>Figura 9:</b> descrição sumária das atribuições do cargo de revisor de texto .....	69
<b>Figura 10:</b> características e atribuições do revisor do MDI de Letras EaD do IFPB .....	104
<b>Figura 11:</b> implicação do aluno na interação entre revisor e professor-autor .....	105
<b>Figura 12:</b> a tríade professor-autor, revisor e aluno .....	106

### GRÁFICO

<b>Gráfico 1:</b> tipos de conteúdo utilizados nas diferentes modalidades de cursos (%) .....	46
---	----

### QUADROS

<b>Quadro 1:</b> capacidades de linguagem .....	43
<b>Quadro 2:</b> seções do MDI de Letras EaD – IFPB .....	51
<b>Quadro 3:</b> parâmetros do contexto físico de produção do MDI de Letras do IFPB .....	78
<b>Quadro 4:</b> parâmetros do contexto sociossubjetivo de produção do MDI de Letras do IFPB .....	79

### EXCERTOS

<b>Excerto 1:</b> intervenção indicativa do Revisor 1 na aula 3 de HEB .....	83
<b>Excerto 2:</b> texto do professor-autor pós-intervenção indicativa do Revisor 1 na aula 3 de HEB .....	83
<b>Excerto 3:</b> intervenção textual-interativa do Revisor 1 na aula 8 de FE .....	84
<b>Excerto 4:</b> texto do professor-autor pós-intervenção textual-interativa do Revisor 1 na aula 8 de FE .....	84
<b>Excerto 5:</b> intervenção classificatória do Revisor 1 na aula 1 de FED .....	85
<b>Excerto 6:</b> texto do professor-autor pós-intervenção classificatória do Revisor 1 na aula 1 de FED .....	86
<b>Excerto 7:</b> intervenção indicativa não acatada do Revisor 1 na aula 1 de MLP .....	87
<b>Excerto 8:</b> texto do professor-autor pós-intervenção indicativa não acatada do Revisor 1 na aula 1 de MLP .....	87
<b>Excerto 9:</b> intervenção classificatória não acatada do Revisor 2 na aula 10 de IL .....	88
<b>Excerto 10:</b> texto do professor-autor pós-intervenção classificatória não acatada do Revisor 2 na aula 10 de IL .....	88
<b>Excerto 11:</b> intervenção textual-interativa não acatada do Revisor 2 na aula 3 de FLR .....	89
<b>Excerto 12:</b> texto do professor-autor pós-intervenção textual-interativa não acatada do Revisor 2 na aula 3 de FLR .....	89

<b>Excerto 13:</b> intervenção do Revisor 1 na aula 3 de LE, na categoria capacidades de ação .....	91
<b>Excerto 14:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 3 de LE, na categoria capacidades de ação .....	91
<b>Excerto 15:</b> intervenção do Revisor 1 na aula 9 de FE, na categoria capacidades de ação .....	92
<b>Excerto 16:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 9 de FE, na categoria capacidades de ação .....	92
<b>Excerto 17:</b> intervenção do Revisor 1 na aula 1 de MLP, na categoria capacidades de ação .....	93
<b>Excerto 18:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 1 de MLP, na categoria capacidades de ação .....	93
<b>Excerto 19:</b> intervenção do Revisor 2 na aula 12 de HEB, na categoria capacidades discursivas .....	94
<b>Excerto 20:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 2 na aula 12 de HEB, na categoria capacidades discursivas .....	95
<b>Excerto 21:</b> intervenção do Revisor 2 na aula 9 de MLP, na categoria capacidades discursivas .....	95
<b>Excerto 22:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 2 na aula 9 de MLP, na categoria capacidades discursivas .....	96
<b>Excerto 23:</b> intervenção do Revisor 1 na aula 9 de L-I, na categoria capacidades discursivas .....	96
<b>Excerto 24:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 9 de L-I, na categoria capacidades discursivas .....	96
<b>Excerto 25:</b> intervenção do Revisor 2 na aula 10 de FE, na categoria capacidades linguístico-discursivas .....	97
<b>Excerto 26:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 2 na aula 10 de FE, na categoria capacidades linguístico-discursivas .....	98
<b>Excerto 27:</b> intervenção do Revisor 3 na aula 3 de LPT-I, na categoria capacidades linguístico-discursivas .....	98
<b>Excerto 28:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 3 na aula 3 de LPT-I, na categoria capacidades linguístico-discursivas .....	99
<b>Excerto 29:</b> intervenção do Revisor 1 na aula 9 de IEL, na categoria capacidades linguístico-discursivas .....	99
<b>Excerto 30:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 9 de IEL, na categoria capacidades linguístico-discursivas .....	100
<b>Excerto 31:</b> intervenção do Revisor 1 na aula 5 de L-I que mobiliza duas capacidades simultaneamente .....	101
<b>Excerto 32:</b> texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 5 de L-I que mobiliza duas capacidades simultaneamente .....	102

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> quantitativo de intervenções .....	87
<b>Tabela 2:</b> quantitativo das capacidades de linguagem .....	102



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: situando a pesquisa .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Coleta, seleção e análise dos dados .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Natureza da pesquisa e estrutura da dissertação .....</b>	<b>20</b>
 <b>2 O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 O lugar da pesquisa na Linguística Aplicada e no Interacionismo Sociodiscursivo .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 O ISD: “uma corrente da ciência do humano” .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Bases teóricas e conceitos-chave do ISD .....</b>	<b>30</b>
2.3.1 Vygotsky: processo de desenvolvimento cognitivo, mediação e interação social .....	30
2.3.2 Volochinov, Bakhtin e Saussure: o signo social .....	32
2.3.3 Os mundos formais e a teoria do agir humano de Habermas .....	34
2.3.4 Alguns conceitos centrais do ISD: ação de linguagem e texto empírico .....	36
2.3.5 Do contexto de produção à arquitetura interna dos textos .....	38
<b>2.4 Capacidades de linguagem .....</b>	<b>42</b>
 <b>3 O GÊNERO TEXTUAL MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 O gênero textual na perspectiva sociointeracionista .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 O material didático para educação a distância .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 O MDI do curso de Letras a distância do IFPB .....</b>	<b>48</b>
<b>3.4 O processo de produção do MDI de Letras do IFPB .....</b>	<b>52</b>
<b>3.5 Os tipos de intervenção .....</b>	<b>56</b>
 <b>4 A REVISÃO DE TEXTOS: contextos, história e sujeitos .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 Revisão ou correção? O contexto escolar .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 Preparação ou revisão? O contexto profissional .....</b>	<b>61</b>
<b>4.3 Um breve histórico da profissão .....</b>	<b>66</b>
<b>4.4 O revisor de textos .....</b>	<b>70</b>
<b>4.5 O professor-autor .....</b>	<b>73</b>

<b>5 ANÁLISE SOCIODISCURSIVA NA PRODUÇÃO DO MDI .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 Os parâmetros do contexto de produção do MDI .....</b>	<b>77</b>
<b>5.2 A intervenção textual como objeto de análise .....</b>	<b>82</b>
<b>5.3 As capacidades de linguagem no processo de produção do MDI .....</b>	<b>90</b>
5.3.1 Capacidades de ação .....	90
5.3.2 Capacidades discursivas .....	94
5.3.3 Capacidades linguístico-discursivas .....	97
 <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a tríade professor-autor, revisor de textos e aluno</b> <b>.....</b>	 <b>103</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	 <b>108</b>
<b>ANEXO A – Termo de Compromisso .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO B – Guia de Elaboração do Material Didático .....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO: situando a pesquisa

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino e aprendizagem que vem se disseminando rapidamente, devido, também, ao crescente desenvolvimento e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Meu<sup>1</sup> primeiro contato com essa modalidade foi pela empresa de EaD criada por meu marido e seu sócio, em 2005, cujo foco principal era o desenvolvimento e a oferta de *softwares* e serviços educacionais gratuitos, entre estes, uma plataforma de EaD. Pouco tempo depois, cursei algumas disciplinas na graduação em que os professores utilizavam uma plataforma *on-line* como suporte para envio e recebimento de atividades avaliativas, às vezes em substituição das aulas presenciais. Esse foi o momento no qual vivenciei a minha primeira experiência em EaD como aluna.

A expansão da EaD pode ser compreendida “pelas possibilidades de interação oferecidas pelas TICs, que instauraram na sociedade contemporânea uma nova maneira de se comunicar, e conseqüentemente de ter acesso à informação e, assim, a cursos de formação” (SILVA, 2016). Uma dessas formas de interação possíveis na EaD ocorre por meio do material didático impresso (MDI), o qual, por sua vez, funciona como um elo entre o aluno e o conteúdo a ser estudado, além de suprir a ausência física do professor.

Desse modo, a minha segunda experiência já foi na pós-graduação *lato sensu*, em que cursei minha especialização praticamente toda a distância, exceto pelos poucos encontros voltados à avaliação da aprendizagem e pela apresentação do trabalho de conclusão do curso, que foram realizados presencialmente. Nesse curso, eu recebi material didático impresso, e meu olhar para ele já foi bem diferente, pois sou revisora de textos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), lotada na Diretoria de Educação a Distância (DEAD), e, na época, eu estava trabalhando com a revisão do material didático do curso de Licenciatura em Letras a distância desse Instituto.

Estar na posição de aluna de um curso a distância e, concomitantemente, de revisora do material didático de um curso também a distância e lidar, em ambas as situações, com MDI para EaD, levaram-me a refletir sobre várias questões relacionadas ao contexto em que eu me encontrava. Além disso, era impossível não fazer comparações entre ambos os materiais, em relação tanto à estrutura, quanto ao conteúdo e, principalmente, aos aspectos linguístico-discursivos dos textos.

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular, em alguns momentos, justifica-se por se tratar de aspectos referentes à minha experiência pessoal. Quando assim não o for, será usada a primeira pessoa do plural.

Na EaD, o MDI deve ser planejado, desenvolvido e aplicado respeitando-se as características e as especificidades que a modalidade exige, portanto, deve ser dada, ainda, uma atenção especial ao seu processo de elaboração. Essa produção se organiza em etapas que envolvem diferentes atividades, bem como pessoal diverso, a fim de se obter uma melhor administração de todo o processo. E nesse processo também ocorrem outros tipos de interação entre os sujeitos que dele participam, por exemplo, o professor-autor e o revisor de textos<sup>2</sup>. Ainda, a interação entre esses dois é realizada, discursivamente, na materialidade do texto, por intermédio das atividades de escrita, revisão e reescrita textuais.

Nesse sentido, a motivação para realizar esta pesquisa partiu da minha atuação como revisora de textos do IFPB e nasceu, mais especificamente, da minha experiência com a revisão do MDI do curso de Letras a distância desse Instituto, de 2012 até 2017. Durante esse período e diante das reflexões que realizei, surgiu o interesse em pesquisar sobre aquilo com que eu lidava na prática, ou seja, *a interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de textos no processo de produção do MDI desse curso*.

A partir daí, realizei uma pesquisa sobre assuntos relacionados a esse tema e constatei que existem trabalhos na área acadêmica, principalmente em Linguística Aplicada (LA), sobre revisão e reescrita em contexto de produção textual em sala de aula (cf. LEITE, 2012; OLIVEIRA, 2011). Esses trabalhos visam mostrar, entre outras coisas, a importância dessas atividades para o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos. Contudo, quando o sujeito, sendo um professor, já tem essas habilidades amadurecidas, a reescrita continua sendo importante? Qual a relevância da etapa de revisão que precede essa reescrita, especificamente na produção de MDI para EaD? Quem é o revisor de textos presente nessa etapa? Que tipo de intervenções ele faz? Quais as implicações causadas por suas interferências no texto? Como se dá a interação entre o revisor e o professor-autor? Em que momento o aluno aparece nessa interação, visto que o material é elaborado prioritariamente para ele?

Com esses questionamentos em mente, continuei minha busca por outros trabalhos com temas similares ao desta pesquisa: Muniz Jr. (2009), por exemplo, a partir de uma noção ampliada de intervenção textual, discute em que medida o “mexer no texto do outro” se constitui como ato dialógico, destacando também a natureza interdiscursiva da atividade de revisão; e Ribeiro (2009) focaliza a atuação do revisor de textos, apresentando uma breve

---

<sup>2</sup> Pela nomenclatura dada pelo Ministério da Educação (MEC), os professores são chamados de conteudistas, entretanto, no presente trabalho, eles são tratados por “professores-autores”, como forma de salientar seu papel tanto de professor quanto de autor. Além disso, o uso dos termos “professor-autor” e “revisor de textos”, no singular, é realizado aqui de forma genérica; no entanto, quando utilizados no plural, referem-se aos sujeitos que fazem parte desta pesquisa.

discussão histórica do papel do revisor/corretor e propondo uma reflexão sobre a “ação pedagógica” presente na atividade de revisão.

Já a tese de doutorado de Oliveira (2007) trata da atividade de revisão de textos escritos com o objetivo de compreender o trabalho do revisor, por meio das experiências de profissionais atuantes na área. O estudo aponta para a necessidade de a atividade de revisão ser subsidiada por uma concepção dialógica de linguagem e pela interação socioverbal entre revisor e autor, visando ao acabamento do texto, tendo por base as teorias desenvolvidas na perspectiva bakhtiniana.

Em relação a MDI para EaD, Morais (2016) pesquisa, em sua tese de doutorado, o agir docente de duas professoras-autoras na elaboração do material didático do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba. Para subsidiar seu trabalho, a autora recorre aos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), às abordagens da Ergonomia e da Clínica de Atividade e aos estudos da Transposição Didática, tudo em interface com a LA. A partir da interseção dos dados obtidos por meio da análise desse MDI e da entrevista com as professoras-autoras, foi possível à autora analisar o contexto e a planificação do conteúdo temático e concluir que a produção textual do professor-autor é produto do seu agir docente, cujas singularidades são manifestadas no texto.

Outra pesquisa que trabalha com MDI para EaD, mais especificamente o do curso de Letras do IFPB, é a tese de doutorado de Silva (2016). Nesse estudo, a autora investiga os recursos multimodais do material do primeiro período do curso, com fundamento na Semiótica Visual e no ISD. A análise dos seus dados permite compreender melhor as relações entre a constituição do gênero MDI, nos aspectos verbal e não verbal, e as condições de produção e compreensão desse gênero no processo de ensino-aprendizagem como ferramenta possível de criar ações comunicativas compreensíveis e didáticas.

Percebe-se, assim, que algumas das pesquisas citadas trabalham ou no contexto de sala de aula, focalizando a intervenção do professor no texto do aluno; ou no contexto profissional, geralmente o de produção editorial, com foco na revisão de textos diversos, como livros, revistas e jornais, e na relação entre revisor e autor. Com isso, a presente pesquisa pretende dialogar com esses trabalhos, por se inserir em um contexto que pode ser considerado misto, pois vai do escolar (acadêmico) ao extraescolar (editorial), uma vez que envolve professores da graduação, os quais são os autores dos textos, e profissionais da área de revisão, os quais necessitam seguir um fluxo de trabalho e atender demandas em seu ambiente laboral.

Outro diferencial é que, no âmbito das pesquisas que têm o trabalho do revisor como objeto de investigação, esta é a única que se utiliza dos aportes teóricos do ISD. Mesmo que

essa corrente tenha sido utilizada para fundamentar trabalhos cujo contexto é a EaD, alguns abordam, por exemplo, o agir docente do professor-autor no/sobre o MDI (MORAIS, 2016) e questões relativas à categorização do MDI como gênero textual, bem como à linguagem e à estrutura verbal e não verbal, com foco nos recursos multimodais desse material (SILVA, 2016). Dessa forma, o uso dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD não foi verificado em pesquisas que tratam sobre revisão de textos, mais exclusivamente sobre revisão de MDI para EaD e, ainda, sobre interação entre revisor e professor-autor na produção desse material.

Nessa perspectiva, diante dos questionamentos levantados, bem como de estudos desenvolvidos com tema semelhante ao desta investigação e, ainda, tendo em vista minha experiência profissional com revisão de textos, principalmente com a revisão do material objeto de análise deste trabalho, a minha **pergunta de pesquisa** se articula da seguinte forma: *de que maneira o aluno se encontra implicado na interação entre revisor de textos e professor-autor no processo de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB?*

A partir, então, da minha pergunta de pesquisa, levanto a seguinte **asserção**: *se o aluno está presente na interação entre esses dois sujeitos, então a etapa de revisão nesse processo vai além da simples assepsia do texto produzido pelo professor-autor*. Dessa forma, com o intuito de responder às questões anteriormente suscitadas e, principalmente, à pergunta de pesquisa, o **objetivo geral** deste trabalho é *investigar de que forma o aluno se encontra implicado na interação entre revisor de textos e professor-autor no processo de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB*.

Com isso, o objetivo geral se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- 1) identificar as especificidades das condições de produção do MDI de Letras a distância do IFPB que determinam as ações do revisor e do professor-autor;
- 2) investigar como os tipos de intervenções realizadas pelo revisor no texto do professor-autor implicam o aluno;
- 3) analisar as capacidades de linguagem que são mobilizadas pelo professor-autor e pelo revisor de textos no processo de produção do MDI de Letras a distância do IFPB.

Esta pesquisa se justifica, ainda, por compreendermos que o MDI é, muitas vezes, a principal fonte de estudo a que os alunos de cursos EaD têm acesso, portanto, é essencial que ele seja produzido de forma a facilitar a compreensão do conteúdo por parte desses estudantes. Entretanto, os professores-autores, mesmo com proficiência da língua escrita, produzem textos que, em diversos momentos, apresentam problemas de ordem estrutural e linguístico-discursiva. Por isso a necessidade de um profissional da área de revisão, a fim de

possibilitar, por meio do seu ofício, um melhor entendimento do texto, ou seja, oportunizar a produção de um texto mais coerente e coeso para os alunos.

### 1.1 Coleta, seleção e análise dos dados

Devido à minha condição de revisora de textos lotada na DEAD do IFPB e, consequentemente, por causa da minha participação no processo de produção do MDI do curso de Letras a distância desse Instituto<sup>3</sup>, não tive nenhum impedimento quanto ao acesso a esse material, cuja utilização nesta pesquisa foi autorizada pelos professores-autores bem como pelos revisores de texto (dos quais eu sou uma), mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sendo assim, verifiquei todo o material produzido entre 2012 e 2016, referente aos oito períodos do curso, e, a partir disso, fiz um levantamento de todas as aulas, da primeira etapa de revisão de textos<sup>4</sup>, que continham intervenções dos revisores na forma de comentários. Essa escolha se justifica pelo fato de ser por meio dessas intervenções que ocorre a interação entre revisor e professor-autor, a qual é o foco desta pesquisa; e, ainda, pelo fato de esses comentários permitirem uma maior interlocução entre ambos os sujeitos, tendo em vista a possibilidade de o revisor interagir discursivamente com o professor-autor.

Analisar somente o trabalho de revisão, ou seja, o texto do revisor ao intervir, não seria suficiente para alcançar os objetivos desta pesquisa. Considerar o texto do revisor significa considerar também o texto inicial do professor-autor, objeto da revisão, e considerar, ainda, o texto reescrito, motivado pela intervenção do revisor. Por isso, após concluir esse levantamento, coletei também as mesmas aulas, mas agora da etapa de diagramação, ou seja, posterior à análise da revisão pelo professor-autor.

Feito isso, cheguei a um *corpus* muito grande, equivalente a 316 aulas (metade de aulas revisadas e a outra metade de aulas diagramadas) de 43 componentes curriculares. Tendo em vista que esta pesquisa não daria conta dessa quantidade encontrada, principalmente pelo tempo para desenvolvê-la, realizei um recorte, optando por escolher os dois primeiros períodos do curso, com vistas a reduzir o quantitativo inicial, e cheguei a um

---

<sup>3</sup> Minha participação na revisão desse material se encerrou antes do início desta pesquisa.

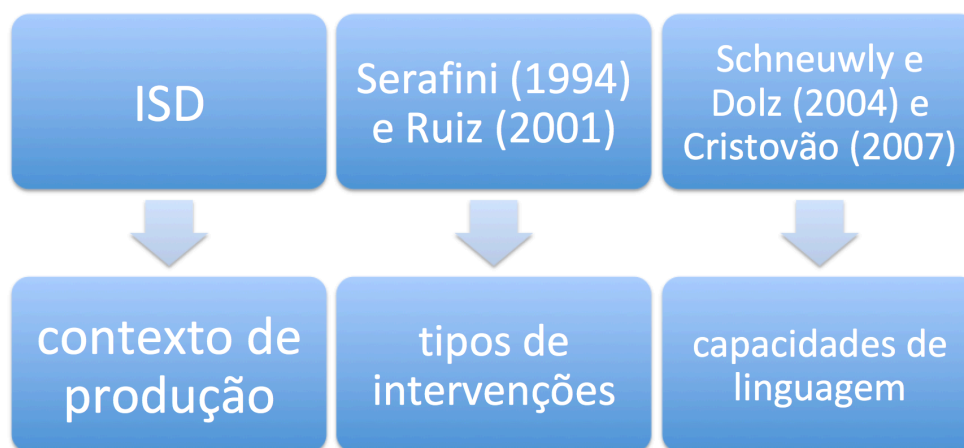
<sup>4</sup> As etapas que compõem o processo de produção desse material serão abordadas na seção 3.4.

total de 68 aulas (metade de aulas revisadas e a outra metade de aulas diagramadas) de 11 componentes curriculares<sup>5</sup>.

Com essas aulas em mãos, parti para mais um recorte: a seleção dos dados. Separei todas as ocorrências de intervenções em forma de comentários encontradas nas aulas e escolhi as mais relevantes para a pesquisa. Uma vez que o foco aqui é a análise quali-interpretativista e não quantitativa, não havia necessidade de selecionar todas, até mesmo porque algumas se repetiam. Priorizei, assim, aquelas que representavam uma interação maior entre revisor e professor-autor e em que o aluno pudesse estar implicado, justamente para dar conta dos objetivos, da pergunta e da asserção desta pesquisa.

Os dados selecionados estão compostos, então, por 108 excertos, sendo metade trechos do texto original do professor-autor com as intervenções do revisor e a outra metade composta pelos mesmos trechos, só que do texto reescrito pelo professor-autor após a intervenção do revisor. Por motivo de espaço, neste trabalho serão exibidos somente alguns excertos exemplificativos dos dados analisados.

Desse modo, quanto à análise, com a finalidade de se alcançar o objetivo geral desta pesquisa, organizamos os três objetivos específicos levando em conta os aportes teóricos exibidos na figura 1 abaixo e os três procedimentos analíticos com a respectiva justificativa, descritos na sequência.



**Figura 1:** aportes teóricos da análise dos dados.

<sup>5</sup> Os componentes curriculares são: Fundamentos de Educação a Distância (FED), História da Educação Brasileira (HEB), Informática Básica (IB), Introdução à Linguística (IL), Introdução aos Estudos Literários (IEL) e Leitura e Produção de Texto I (LPT-I), do primeiro período; e Filosofia da Educação (FE), Fundamentos da Linguística Românica (FLR), Linguística I (L-I), Literatura e Ensino (LE), Morfologia da Língua Portuguesa (MLP) e Teoria Literária I (TL-I), do segundo período.



Nessa perspectiva, para 1) *identificar as especificidades das condições de produção do MDI de Letras a distância do IFPB que determinam as ações do revisor e do professor-autor*, serão apresentados os aspectos do contexto de produção, físico e sociossubjetivo, desse material, de acordo com os critérios utilizados pelo ISD. Esses aspectos circundam toda e qualquer atividade e incidem diretamente na ação de um indivíduo, conseqüentemente, na ação de linguagem desses dois sujeitos da pesquisa, além de influenciarem as condições em que o texto é organizado.

No intuito de 2) *investigar como os tipos de intervenções realizadas pelo revisor no texto do professor-autor implicam o aluno*, estas serão classificadas de acordo com a tipologia apresentada por Serafini (1994) e Ruiz (2001). As intervenções representam a ação realizada pelo revisor no texto do professor-autor com o objetivo de adequar o texto às suas condições de produção e de publicação. Elas podem ser consideradas, assim, um produto resultante da atividade de revisão de textos. Ainda, são o meio pelo qual ocorre a interação entre revisor de textos e professor-autor, foco da presente pesquisa.

Por último, para dar conta do terceiro objetivo específico, 3) *analisar as capacidades de linguagem que são mobilizadas pelo professor-autor e pelo revisor de textos no processo de produção do MDI de Letras a distância do IFPB*, serão verificados os três textos que compõem esse processo, mediante a categorização deles. As capacidades de linguagem, desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004) e utilizadas por Cristovão (2007), são significativas para o processo de ensino e aprendizagem, pois consideram as capacidades já adquiridas pelo sujeito e ainda o que pode ser desenvolvido, além de contemplarem todo o processo de produção escrita, seja esta a do professor-autor (produção inicial e reescrita), seja a do revisor (intervenção).

## **1.2 Natureza da pesquisa e estrutura da dissertação**

A presente pesquisa tem natureza *qualitativo-interpretativista*, uma vez que esse tipo de estudo defende a ideia de que, na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que dá ênfase aos dados visíveis e concretos, a pesquisa qualitativa se aprofunda naquilo que não é aparente.

Uma vez que o objetivo geral desta pesquisa se assemelha mais à familiarização com um tema que é pouco conhecido, ou seja, pouco explorado, ela é considerada, então, *exploratória*. Conforme Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias objetivam principalmente “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Não se pode negar que existe também um caráter descritivo nesta pesquisa, pois há observação, registro e análise dos fenômenos, ou seja, descrição de suas características, entretanto, o aspecto exploratório se sobressai.

Visto que a fonte de coleta de dados são documentos escritos contemporâneos, os quais compõem o que Lakatos e Marconi (2003) chamam de fontes primárias, esta pesquisa é, ainda, *documental*, de acordo, também, com os procedimentos técnico-analíticos a serem utilizados e com o objeto de pesquisa. Esse tipo de pesquisa se parece bastante com a pesquisa bibliográfica e segue os mesmos passos dela. De acordo com Gil (2002, p. 45), a principal diferença entre ambas

[...] está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

O autor ainda elenca uma série de vantagens da pesquisa documental: i) os documentos constituem fonte rica e estável de dados; ii) há um custo significativamente baixo; iii) não exige contato com os sujeitos da pesquisa. Claro que também há críticas quanto a esse tipo de pesquisa, principalmente referentes a não representatividade e à subjetividade dos documentos, mas que “o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades” (GIL, 2002, p. 47).

Dito isso, para proceder à investigação, a presente pesquisa demanda discutir sobre produção e revisão textuais, bem como sobre os sujeitos envolvidos nessas atividades, ou seja, o professor-autor e o revisor de textos, especialmente esse último, no que se refere a seu papel, área de atuação e formação, atribuições, interação com o autor, etc.; sobre o gênero textual com o qual esses dois sujeitos trabalham, isto é, MDI para EaD, mais especificamente, o do curso de Letras do IFPB, com suas características, singularidades, dinâmica, importância, linguagem específica; e, ainda, sobre o processo de produção desse material, com suas etapas e respectivos responsáveis.

Desse modo, em relação à estrutura desta dissertação, a começar por esta introdução, apresentamos o contexto de produção deste trabalho, como a motivação para realizá-lo, o tema, o objeto, o estado da arte, o diferencial em relação a outras pesquisas na área, a pergunta, a asserção, o objetivo geral e os específicos e a justificativa. Ainda, descrevemos toda a metodologia de coleta, seleção e análise dos dados, como a forma de constituição do *corpus* desta pesquisa, com o quantitativo de excertos a serem analisados, e o procedimento a ser usado para cada objetivo específico, bem como a justificativa para tal. Por fim, caracterizamos a natureza da pesquisa.

O capítulo 2 apresenta o contexto teórico-metodológico em que este trabalho se situa. Assim, aborda o lugar desta pesquisa na LA e no ISD e, mais especificamente, o lugar da revisão de textos na LA. Em seguida, traz um panorama dos fundamentos do quadro teórico do ISD, o qual subsidiou a análise dos dados. Descreve os objetivos e princípios básicos dessa corrente e dá prioridade às bases teóricas e aos conceitos que são centrais a este trabalho, a saber, os que se encontram inseridos na área da Psicologia, da Filosofia, da Linguística e da Sociologia. Ainda neste capítulo, discorremos também sobre o contexto de produção e a arquitetura interna do texto empírico no ISD, noções essenciais para este estudo.

Continuando, no capítulo 3, damos uma atenção especial para o gênero textual objeto do presente trabalho; assim, destacamos as características e as singularidades do MDI elaborado para a EaD e, em seguida, especificamente, as do material didático do curso de Letras a distância do IFPB. Fez-se necessário também descrevermos o processo de produção desse material, detalhando suas etapas e os agentes envolvidos.

Já o capítulo 4 aborda a diferença entre a revisão de textos no contexto escolar e a revisão de textos no contexto profissional, destacando algumas peculiaridades de cada um. No primeiro contexto, apresentamos estudos sobre o tema, bem como a distinção entre os termos “correção” e “revisão”; e, no segundo, a diferença entre “preparação” e “revisão”, com suas respectivas definições. Em seguida, fazemos um breve histórico da profissão e, fechando o capítulo, apresentamos os dois sujeitos desta pesquisa: o revisor de textos e o professor-autor.

O capítulo 5 é dedicado à análise das ocorrências mais específicas, a partir da apresentação das condições de produção do MDI, da classificação das intervenções e da aplicação das categorias de análise de acordo com as capacidades de linguagem mobilizadas no processo de produção do MDI de Letras. Concomitantemente, realizamos a discussão em torno dos tipos de intervenções e das capacidades de linguagem evidenciadas na pesquisa, bem como da interação entre revisor de textos e professor-autor e da maneira como o aluno está implicado nessa interação.

Por fim, nas considerações finais, retomamos as discussões sobre a análise e os resultados obtidos sob os pressupostos teórico-metodológicos escolhidos para subsidiar este trabalho. Além disso, são tecidas algumas conclusões acerca dessa análise e desses resultados, referentes ao processo de produção de MDI para EaD, mais especificamente à etapa de revisão de textos, aos sujeitos envolvidos nesse processo, às intervenções realizadas pelo revisor, às capacidades de linguagem mobilizadas e, finalmente, à relação da tríade professor-autor, revisor de textos e aluno.

## **2 O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este capítulo apresenta o contexto teórico-metodológico em que a presente pesquisa se encontra inserida. Dessa forma, discute o lugar deste trabalho no universo de estudos no âmbito da LA e do ISD e, mais especificamente, o lugar da revisão de textos na LA. Traz, ainda, um panorama dos fundamentos teóricos do ISD, o qual subsidiou o desenvolvimento de toda esta pesquisa. Descreve, também, os objetivos e princípios básicos dessa corrente e prioriza as bases teóricas e os conceitos que são centrais a este trabalho. Entre eles estão o processo de desenvolvimento cognitivo, mediação e interação social, de Vygotsky; o conceito de signo, as formas de enunciação e os gêneros do discurso, de Saussure, Volochinov e Bakhtin; os mundos formais e a teoria do agir humano, de Habermas; e a semântica da ação, de Ricoeur, além de outros conceitos importantes, como ação de linguagem e texto empírico. Ainda, neste capítulo, discorreremos sobre o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos no ISD, noções essenciais para este estudo.

### **2.1 O lugar da pesquisa na Linguística Aplicada e no Interacionismo Sociodiscursivo**

A presente pesquisa faz parte dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os quais se fundamentam nos aportes teórico-metodológicos do ISD em interface com a LA. Assim, as discussões e reflexões desse grupo giram em torno de questões referentes, por exemplo, ao letramento e às práticas formativas no contexto de ensino e aprendizagem da língua, ao papel da linguagem nas interações, à formação docente inicial e continuada e ao desenvolvimento do humano e do profissional (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015).

Devido ao caráter trans e indisciplinar da LA, o ISD chegou ao Brasil ancorado a essa área de investigação, que concilia reflexão, criticidade e ética à produção de conhecimentos. Os grupos de pesquisa ligados a essa corrente já se encontram em todas as regiões brasileiras, e cada vez mais cresce a quantidade de estudos e publicações nessa vertente. Nesse contexto, duas tendências se configuram:

as contribuições do referido quadro teórico no tocante à análise dos gêneros textuais e as contribuições do ISD na âmbito da Didática de Línguas, em particular focalizando questões sobre o ensino e aprendizagem com base em gêneros orais e escritos. (LEURQUIN, 2015, p. 7).

Além dos gêneros textuais e da didática de línguas, as pesquisas no Brasil que adotam o quadro do ISD como orientação teórico-metodológica estenderam seu escopo para a formação de professores e para o papel da linguagem em situações de trabalho. Essa ampliação levou os pesquisadores brasileiros a articular a epistemologia do ISD a outras vertentes teóricas, adentrando os campos da Psicanálise, dos Estudos do Letramento, das Políticas Linguísticas, das Ciências do Trabalho, entre outros (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015). Isso tudo demonstra a amplitude do contexto de que partem as problematizações desses estudos, os quais encontraram na LA uma área de convergência.

É nessa aliança, portanto, dos aportes teóricos da LA e do ISD que a presente pesquisa se desenvolve, tendo em vista seu escopo e seus desdobramentos e, claro, no intuito de atingir aos objetivos propostos inicialmente. Ainda, justificamos a escolha dessa confluência a partir da reflexão sobre o meu lugar social como linguista aplicada no contexto brasileiro de ensino e pesquisa, bem como sobre as contribuições que meu trabalho de revisão de textos, amparado agora pelos aportes teóricos da LA e do quadro conceitual do ISD, pode oferecer para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ao relacionar a LA a algumas práticas de revisão de textos, pode-se considerar o revisor como um linguista aplicado, o qual considera as práticas de linguagem situadas em contextos que incluem reflexões para além dos usos da língua e deve “situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador” (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

Para Moita Lopes (2006, p. 96), é fundamental que a LA se relacione com o social, a política e a história, justamente para poder “falar à vida contemporânea”. Tomando como base quatro pontos, o autor discute que:

- 1) é imprescindível que a LA seja híbrida ou mestiça, ou seja, é necessário entendê-la como área da “INdisciplina”, a fim de que ela seja responsiva à vida social. As “fronteiras disciplinares” têm se tornado frágeis devido ao momento de “hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas” em que estamos vivendo (MOITA LOPES, 2006, p. 96-99). Entretanto, cabe a nós, como linguistas aplicados, nos situarmos nessas fronteiras e irmos além delas, com o

intuito de “refletir, pensar de outra maneira ou ver o mundo com um outro olhar” (MOITA LOPES, 2015, p. 22).

- 2) a LA deve ser uma área que irrompa os limites entre teoria e prática, em outras palavras, não deve haver distinção entre ambas na produção de conhecimento. Elas devem ser “conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*”, uma vez que existem múltiplos contextos sociais, bem como sujeitos que vivem neles (MOITA LOPES, 2006, p. 100-101).
- 3) é necessário um outro sujeito para a LA, um que não tenha gênero, raça e sexualidade fixos, ou seja, um sujeito social de “natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida”. É preciso, assim, considerar as vozes dos que vivem a prática social; do contrário, não se poderia dizer nada sobre essa prática. É importante reposicionar o sujeito na LA e não dizimá-lo (MOITA LOPES, 2006, p. 101-102).
- 4) ética e poder são os novos pilares da LA, uma vez que, devido aos múltiplos discursos da atualidade, os significados podem não ser completamente válidos (MOITA LOPES, 2015, p. 22). Nem todas as normas e valores são iguais; elas levam a “posições discursivas específicas”, o que, conseqüentemente, faz existir um leque de alternativas e significados. Dessa forma, é lícita a escolha por uns em detrimento a outros, entretanto, essa escolha deve levar em conta significados que não causem sofrimento humano ou mal aos outros, o que é parte da formação de “uma coligação anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes (daqueles marcados pelo sofrimento às margens da sociedade), assim como na construção de outro mundo social” (MOITA LOPES, 2006, p. 103-104).

A LA, no entanto, nem sempre abarcou todos esses pontos discutidos por Moita Lopes. O autor, ao discorrer sobre a construção e a constituição dessa área ao longo da história, conta que a LA começa nos anos 1940, com foco na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, posteriormente, envolve a tradução também. Em um momento de mudança de paradigmas, surge como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX. Nessa primeira fase da LA, esta é compreendida como aplicação da Linguística à descrição e ao ensino de línguas (estrangeiras) (MOITA LOPES, 2015).

Já a segunda fase da LA ocorre no final dos anos 1970, com o trabalho de Widdowson, no qual distingue-se LA e aplicação de Linguística. Esse autor propõe que a LA

seja uma mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas. Dessa forma, abarcam-se outras áreas do conhecimento, de modo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2015).

Por fim, na terceira fase da LA, começa-se a investir em e a pesquisar contextos além dos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, ou seja, além da sala de aula apenas, passando-se a abranger agora o campo dos letramentos, de ensino e aprendizagem de língua materna, de outras disciplinas, e em outros contextos institucionais. Tem-se, nesse momento, a compreensão de que a LA deve se inserir nas Ciências Sociais. A preocupação da LA passa a ser, dessa forma, a práxis humana, a situacionalidade, o ator social/sujeito, o uso da linguagem, conforme afirma o autor (MOITA LOPES, 2015, p. 18):

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situado na práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3), para além da sala de aula de línguas. O que se torna capital é a natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem [...].

Dessa forma, percebe-se que a linguagem tem papel crucial nas práticas sociais que a LA objetiva compreender (MOITA LOPES, 2006, p. 102), ou seja, o objeto de estudo da LA são as questões relacionadas ao uso da linguagem, independentemente do contexto em que está inserida. O autor (MOITA LOPES, 2006, p. 101) afirma, ainda, ser necessário considerar as vozes de cada um que vivencia essas práticas, ou seja, todos aqueles concretamente envolvidos nessas questões de uso da linguagem, sem, contudo, deixar de focalizar sua dimensão social, múltipla e dinâmica.

Consideramos, nesse sentido, pertinente a abordagem da LA para o objeto de estudo proposto neste trabalho, visto que “a revisão de textos constitui uma atividade relacionada com as questões de linguagem, presentes em várias instâncias da vida humana [...], em âmbito público, e ainda [...], entre outras, em âmbito privado” (OLIVEIRA, 2016, p. 17). Assim, falar sobre a atividade de revisão e, principalmente, sobre o revisor de textos é dar voz a esse sujeito, o que será feito no capítulo quatro.



## 2.2 O ISD: “uma corrente da ciência do humano”

A escolha por desenvolver este trabalho com base nos postulados teóricos do ISD se justifica uma vez que, na abordagem dessa corrente, a língua é vista como uma atividade que se constitui da ação humana e que se concebe, de forma contínua, nas interações entre os seres humanos. Assim, a atividade discursiva é construída nessas relações interativas, concepção que vai ao encontro do objeto desta pesquisa.

Na constituição do seu quadro teórico-metodológico, o ISD toma como base conceitos de diversas áreas, como a Psicologia, a Linguística, a Filosofia e a Sociologia, por isso é um modelo representativo da noção de interdisciplinaridade. Essa visão interdisciplinar é bastante evidente no meio acadêmico, principalmente entre aqueles que se ocupam em tratar de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem – o que também se pretende fazer nesta pesquisa.

De acordo com Bronckart (2006), foi a partir de uma preocupação didática, com questões referentes à realidade das salas de aula e ao trabalho do professor, que o projeto do ISD surgiu. Numa primeira fase, os trabalhos estavam direcionados à elaboração e aplicação de sequências didáticas e à criação de um modelo teórico para dar conta dessa abordagem prática de ensino. Já numa segunda fase, “a abordagem visou aperfeiçoar o modelo teórico inicial e, sobretudo, ressituar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 14).

Para melhor compreender esse projeto, necessário se faz elencar aqui, também, os cinco princípios básicos do ISD, os quais estão resumidos abaixo, de acordo com Pinto (2007) e Cristovão (2008):

- 1) o objeto de estudo das ciências humanas são as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- 2) a base para o estudo desse desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas são os pré-construídos humanos, ou seja, as construções sociais já existentes na sociedade;
- 3) todo desenvolvimento humano se efetiva no agir humano, isto é, todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;

- 4) o desenvolvimento humano se realiza por meio de duas vertentes complementares e indissociáveis: a dos processos de construção dos fatos sociais (processo de socialização) e a dos processos de formação do indivíduo (processo de formação individual);
- 5) a linguagem, em sua perspectiva social e discursiva, desempenha um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construídos.

Tendo em vista esses princípios, percebe-se que a tarefa do ISD é ampla e, segundo Bronckart (2007, p. 19-20), ela pode ser tratada por dois ângulos: por um lado, esse projeto “visa propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem” e, por outro, “demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas”. Assim, os pressupostos teóricos dessa abordagem se fundamentam, basicamente, nestes dois eixos: o do desenvolvimento humano e o da questão social das atividades formativas, que englobam atividades de transmissão de conhecimentos e de valores éticos e comportamentais (PINTO, 2007).

Os pressupostos teóricos do ISD, ainda, baseiam-se em alguns fundamentos básicos advindos do interacionismo social, a saber, resumidamente: contestação do dualismo de Descartes (físico *versus* psíquico); adesão ao monismo de Spinoza, o qual considera a Natureza ou o universo constituídos de uma única substância; preferência pelas teorias do materialismo dialético e histórico; oposição às correntes mentalistas e biologizantes que na época dominavam as ciências humanas e, particularmente, às diversas variantes do cognitivismo em Psicologia e às chomskianas em Linguística. Dessa forma, de acordo com o próprio Bronckart (2006), todos os princípios fundadores do interacionismo social são aceitos pelo ISD, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais é contestada por este. Nessa perspectiva, o ISD “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10).

## 2.3 Bases teóricas e conceitos-chave do ISD

Para dar conta de todas as suas tarefas e objetivos, o ISD se baseia, assim, como visto anteriormente, em diversas áreas, as quais constituem os pilares do seu quadro epistemológico, como a Psicologia, a Linguística, a Filosofia e a Sociologia. Dentre os autores em cujos conceitos Bronckart se fundamentou para a construção do projeto do ISD, os principais serão abordados a seguir, visto que um panorama dessas bases teóricas é importante para um melhor entendimento da teoria usada como referencial neste trabalho, assim como a explicitação dos seus conceitos-chave é necessária, também, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

### 2.3.1 Vygotsky: processo de desenvolvimento cognitivo, mediação e interação social

Bronckart (1999, p. 13-14) considera que as proposições teóricas do ISD derivam de uma psicologia da linguagem, a qual, por sua vez, é orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. Esses princípios levam “a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”, e “a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais”.

Representante do interacionismo social e uma das fontes de inspiração do ISD, Vygotsky apresenta, na sua hipótese central do desenvolvimento cognitivo, a existência de um caráter distinto das raízes genéticas do pensamento e da linguagem. Em sua abordagem, o autor defende que o pensamento e a linguagem se desenvolvem, de início, filogeneticamente, de acordo com linhas distintas e independentes, e que o comportamento dos animais não apresenta essa relação restrita entre pensamento e linguagem, a qual seria a maior característica das condutas humanas (BRONCKART, 2006).

Há, assim, no desenvolvimento da linguagem da criança, um estágio pré-intelectual; e, no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico. Linguagem e pensamento têm raízes diferentes, mas, em um certo momento, por volta dos dois anos de idade, essas linhas se encontram e, conseqüentemente, o pensamento se torna verbal e a fala, racional. Na fase pré-verbal do pensamento, a criança, mesmo antes de dominar a linguagem, demonstra

capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios para atingir objetivos, correspondente ao que Vygotsky denomina por idade chimpanzoide. Já na fase pré-intelectual da fala, a criança, embora não domine a linguagem como um sistema simbólico, também utiliza manifestações verbais, como o choro, o riso, o balbucio, que têm a função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social e de comunicação (VYGOTSKY, 2008).

Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem toma duas direções funcionais: de um lado, a linguagem intervém nas interações comunicativas externas; por outro lado, a criança se apropria dos signos e das estruturas da língua natural do ambiente e os interioriza. Essa internalização, assim, origina-se nas interações sociais, sendo uma “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

Vygotsky (2007) acredita, ainda, que a internalização dos sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico), os quais são produzidos cultural e socio-historicamente, provoca transformações no comportamento e influencia o desenvolvimento do ser humano. Mais que isso, a apropriação e a interiorização dos signos linguísticos constituem o pensamento humano consciente. Pensando nas diversas formas de organização social e de cultura, bem como na diversidade da língua, para Vygotsky, esse pensamento consciente estaria, assim, marcado pelo sociocultural (BRONCKART, 2007).

Os princípios da abordagem vygotskiana derivam de sua teoria da natureza dos processos psicológicos superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo), que surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento. Nesses processos, o sujeito altera ativamente a situação de estímulo como uma parte do processo de resposta a ela, e “foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo ‘mediação’” (VYGOTSKY, 2007, p. XXXVI). Mediação é, portanto, o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens.

O conceito de mediação bem como o de interação social são centrais na teoria vygotskiana e estão relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento do sujeito. Esses conceitos também são importantes para esta pesquisa, uma vez que o nosso objeto de estudo, como já foi apontado, é a interação sociodiscursiva entre revisor de textos e professor-autor, a qual é mediada pelo texto. Para Vygotsky (2007), a escrita também tem papel mediador, pois, por meio dela, o indivíduo pode comunicar ideias, regular comportamentos, agir sobre o mundo e sobre outros sujeitos. Mais que isso, é na troca com o outro que ocorrem

as transformações pelas quais a sociedade e a linguagem passam; é por meio da interação social que o indivíduo se constitui e é constituído.

A interação é, ainda, um dos princípios que regem a metodologia de ensino na EaD e, dessa forma, ela deve estar presente também no MDI para cursos nessa modalidade. Visto que esse material didático é, muitas vezes, a única ferramenta de apresentação de conteúdo para o aluno, seja no ambiente virtual, seja como material impresso, reitera-se a sua importância, bem como o cuidado e a atenção que se deve ter no momento de sua produção. Relevante também é o trabalho desenvolvido com a linguagem no MDI, uma vez que ela é o principal fenômeno nesse processo de interação, sendo, portanto, peça chave na formação social e no desenvolvimento das funções superiores do indivíduo.

### 2.3.2 Volochinov, Bakhtin e Saussure: o signo social

Outro representante do interacionismo social em cujos pressupostos o ISD se apoia é Volochinov. Esses postulados fundamentam-se em três princípios centrais:

toda produção ideológica é de natureza semiótica, os signos ideais não são provenientes da atividade de uma consciência individual, e sim produto da interação social e, por último, todo discurso interior, pensamento ou consciência apresenta um caráter social, semiótico e dialógico. (PEREIRA, 2015, p. 118).

Assim, próximo aos postulados vygotskianos, Volochinov defende que um sistema de signos só se constitui socialmente e que a consciência individual só deve “ser explicada a partir do meio ideológico e social” (VOLOCHINOV, 2009, p. 35).

O ISD se ampara, ainda, na abordagem *descendente* dos fatos languageiros, proveniente de Volochinov e Bakhtin, segundo a qual, na primeira posição, está a práxis, isto é, “a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular” (BRONCKART, 2007, p. 21). Volochinov visava, assim, segundo Bronckart (2007), elucidar as condições de formação do pensamento consciente, com foco nas circunstâncias e nos processos de *interação social*; nas *formas de enunciação* que verbalizam ou semiotizam essas interações dentro de uma língua natural; e na organização dos *signos* no interior dessas formas. Bakhtin, por sua vez, conceitualiza essas formas de enunciação tratadas por Volochinov e apresenta a noção de *gêneros do discurso* (ou gêneros de texto,

para Bronckart), descrevendo e analisando suas características e propriedades, entre estas seu caráter interativo ou *dialogico* (BRONCKART, 2007), o que será visto detalhadamente no capítulo 3.

Diante desses autores, referências fundamentais para o ISD, Bronckart (2007, p. 22) julga necessário, assim, ponderar mais sobre as relações entre: a *atividade de linguagem*, como práxis social traduzida em gêneros de texto; as *línguas naturais*, como sistemas de recursos mobilizáveis nesses gêneros; e a *língua*, como sistema comum ao conjunto das línguas naturais. Para tal, ele vai se basear nas ideias de Saussure quanto à sua concepção e caracterização da língua e dos signos linguísticos (BRONCKART, 2006).

Nessa perspectiva, para Saussure, a língua tem caráter histórico-social e articula-se, portanto, com a atividade coletiva humana. Quanto à natureza do signo, este é, de início, *imotivado*: o signo não é uma extensão do objeto. Em seguida, o signo se constitui de significantes com caráter *discreto*, isto é, linear, por oposição a contínuo. Por fim, o signo é *radicalmente arbitrário*, origina-se no uso social e dependente da configuração do sistema da língua. Nessa perspectiva, “os signos se caracterizam por uma formatação dos significantes e uma formatação de significados que é radicalmente *não natural*” (BRONCKART, 2006, p. 112), concepção que vai ao encontro do que postula Volochinov.

De acordo com Bronckart (2006), a interiorização dos signos tem um papel central na transformação do psiquismo primário em pensamento consciente. Dessa forma, devido ao caráter imotivado dos signos, estes dão ao funcionamento psíquico uma autonomia real quanto às condições de reforço do meio, e essa autonomia é condição para se estabelecer representações definitivas. Por seu caráter discreto, os signos estabelecem delimitações, recortes nessas representações, ou seja, eles estabilizam unidades, o que é condição para se instaurar um sistema de operações ou de pensamento. Por fim, devido a seu caráter radicalmente arbitrário, os signos levam a um desdobramento do funcionamento psíquico, o que provoca, por sua vez, a emergência da consciência, isto é, do pensamento consciente.

O desenvolvimento desse pensamento consciente, produto da apreensão dos signos, é, assim, “determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural”, conforme postula Vygotsky (2008, p. 62). Isso porque o signo linguístico, de acordo com a teoria saussureana, é herdado de gerações anteriores e passa por transformações, ou seja, sofre as imposições da história e da cultura, por isso, conseqüentemente, a sua interiorização é fundamental para o processo de interação social, conceito esse central nesta pesquisa, conforme já explicitado antes.

### 2.3.3 Os mundos formais e a teoria do agir humano de Habermas

Para construir o quadro do ISD, Bronckart recorre também à teoria do agir humano de Habermas, cujo princípio é o de que “qualquer atividade se desenvolve levando-se em conta determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de *mundos* (‘formais’ ou ‘representados’)” (BRONCKART, 2008, p. 22), a saber: *mundo objetivo*, que se refere ao mundo físico, ao conhecimento sobre o universo material; *mundo social*, relativo ao conjunto de regras, convenções e valores de um grupo, ao conhecimento coletivo; e *mundo subjetivo*, o qual tem relação com as atividades privadas inseridas em processos públicos de conhecimento.

A representação dos mundos formais exerce influência no processo de produção e recepção do texto, portanto, conhecê-los é necessário, principalmente, para uma melhor compreensão no momento da apresentação dos parâmetros das condições de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB. Essa exposição será feita mais a frente, utilizando-se dos critérios agrupados pelo ISD em dois conjuntos: o do mundo físico e o do social e subjetivo (sociossubjetivo), isto é, o contexto de produção, formado pelas representações do mundo físico (lugar, momento, emissor e receptor) e do mundo sociossubjetivo (lugar social, enunciador, destinatário e objetivo) que determinam os significados construídos (BRONCKART, 1999).

Assim, os três mundos formais, por sua vez, constituem *sistemas de coordenadas formais* nos quais o agir humano exibe *pretensões à validade* (avaliações). Logo, quando o agir é produzido no *mundo objetivo*, ele exibe *pretensões à verdade* dos conhecimentos, constituindo o *agir teleológico ou estratégico*. Quando o contexto é o *mundo social*, o agir exibe *pretensões à conformidade*, constituindo o *agir regulado por normas*. E, quando o agir humano é produzido no contexto do *mundo subjetivo*, exibe *pretensões à autenticidade ou à sinceridade*, constituindo o chamado *agir dramático* (BRONCKART, 2008). Bronckart (1999, p. 42) acrescenta ainda:

A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Como propusemos acima, ao convocar conjuntamente as teorias de Habermas e de Saussure, o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos

coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano.

Para Bronckart (2008), o *agir comunicativo* é uma dimensão própria do ser humano, são as práticas languageiras, e “não visa diretamente a um efeito no ou sobre o mundo, mas, sim, a estabelecer um acordo necessário para a realização social das diversas formas do agir praxiológico” (BRONCKART, 2008, p. 25). Ainda, as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas desse agir praxiológico (equivalente ao agir teleológico, segundo Bronckart) se manifestam por meio do agir comunicativo. Ele organiza, também, as representações construídas pelos atores sobre seu próprio agir e, portanto, regula suas reais intervenções (BRONCKART, 2008).

O agir comunicativo, dessa forma, se manifesta em *pretensões à validade designativa* (proposições individuais, pertencentes à fala, quando da elaboração de uma palavra), que, uma vez aprovadas coletivamente, tornam-se signos de uma língua, ou seja, “podem servir para designar fenômenos e, principalmente, podem dar conta do agir humano e servir para a avaliação de suas pretensões à validade em relação aos mundos formais” (BRONCKART, 2008, p. 26).

Em resumo, o agir comunicativo é “a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos”, a qual, “ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas” (BRONCKART, 1999, p. 30). Trazendo esse conceito para a presente pesquisa, a elaboração do MDI é considerada um agir comunicativo, visto se tratar de uma atividade coletiva/colaborativa, constituída socialmente, regulada e mediada por interações verbais, entre estas, a interação entre revisor de textos e professor-autor. Essa concepção reforça também o entendimento do MDI como um gênero textual.

Ainda, a produção do MDI para EaD exige tanto do revisor quanto do professor-autor não só a mobilização das representações dos mundos formais, mas, também, capacidades cognitivas para um agir formado de saberes diversos, como o científico, o didático-pedagógico e o interativo, relacionados às várias tecnologias de comunicação e informação que essa modalidade requer. Mais que isso, exige a mobilização de capacidades de linguagem, uma vez que o agir comunicativo é subsidiado por ela e, também, é por meio da linguagem que ocorrem todas as interações no processo de produção do MDI.



#### 2.3.4 Alguns conceitos centrais do ISD: ação de linguagem e texto empírico

Diante do exposto até aqui, pode-se afirmar, assim, que o pensamento consciente e, por conseguinte, as ações humanas fundamentam-se no social. A concepção de linguagem como forma de ação é um dos aspectos centrais do ISD, principalmente quanto à compreensão de que as atividades de linguagem se desenvolvem nas relações de interação em uma dada situação sociocomunicativa.

Dessa forma, para se chegar ao conceito de ação e, consequentemente, ao de ação significativa e ação de linguagem, essenciais para o ISD e para esta pesquisa, é necessário partir da distinção entre “acontecimento” e “ação”, realizada por Anscombe e von Wright (BRONCKART, 2008). Resumidamente, Anscombe diferencia *acontecimento* – produzido na natureza – e *agir humano* – ação, fenômenos que aparecem no quadro de jogos de linguagem diferentes. O acontecimento puro é “um encadeamento de fenômenos inscritos no espaço-tempo, cujas relações podem ser objeto de uma explicação causal” (BRONCKART, 2008, p. 18). A *ação*, por sua vez, só ocorre quando se consideram as propriedades psíquicas e quando se examinam as relações entre estas e as propriedades comportamentais.

Para von Wright, as condutas humanas podem ser consideradas como *acontecimentos* – sistemas fechados de comportamentos com estado inicial, transformações internas e estado final –, e quando essas condutas envolvem intervenção intencional, são chamadas de *ações*. Portanto, no quadro do ISD, *ação* pode ser considerada uma série organizada de acontecimentos imputados “a um agente (organismo dotado de capacidades de ação), ao qual pode ser atribuído um motivo (ou uma razão de agir [...]) e uma intenção (uma representação do efeito)” (BRONCKART, 2006, p. 67), além de uma responsabilidade/responsividade, no sentido da *semântica da ação* de Ricouer (BRONCKART, 2008).

Ainda, quando essa ação mobiliza representações conscientes e ativas do agente – não podendo, assim, ser objeto de uma explicação causal, mas tão somente de uma interpretação compreensiva –, ela é chamada de *ação significativa* (BRONCKART, 2006), a qual, na abordagem do ISD, é tratada tão somente por *ação*. Uma vez que essa ação significativa esteja representada na linguagem, mediada pelos signos linguísticos, constitui, então, uma *ação de linguagem*. Assim, de acordo com Bronckart (1999, p. 99):

[...] a ação de linguagem, como qualquer ação humana, pode ser definida em um primeiro nível, sociológico, como *uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular*; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como *o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal*. (Grifos do autor).

A ação de linguagem, por sua vez, se materializa empiricamente no *texto*. Para Bronckart (1999, p. 71), o texto é considerado a “unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário”, e todo texto se encontra inscrito em um gênero. Tendo em vista que cada texto possui suas próprias características, além de refletir as decisões pessoais de seu produtor dentro de uma situação de comunicação particular, esse texto é considerado único, singular, ou, ainda, *empírico*.

As propriedades dos mundos formais (físico, social e objetivo) podem, desse modo, influenciar a organização de um texto, como já foi dito. No quadro do ISD, essas propriedades são chamadas de *situação de ação de linguagem*, a qual pode ser *externa*, quando se trata das características desses mundos descritas por um observador; e *interna*, quando se refere às representações sobre esses mesmos mundos interiorizadas pelo agente. E “é essa situação de ação interiorizada que influi realmente sobre a produção de um texto empírico” (BRONCKART, 1999, p. 92).

Nesse sentido, no momento da produção de um texto, representações sobre os mundos são mobilizadas pelo agente e essa mobilização pode ser efetuada em dois sentidos diferentes: de um lado, o *contexto de produção* (a situação de interação/comunicação, referente ao mundo físico e ao mundo sociossubjetivo); e, de outro lado, o *conteúdo temático* (os temas verbalizados no texto). Nessa produção textual, o agente pode, ainda, recorrer ao *intertexto*, que, segundo Bronckart (1999, p. 100), é o “conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

Em síntese, a abordagem do ISD parte do pressuposto de que toda atividade de linguagem é coletiva e social, de forma que é no agir comunicativo que compartilhamos os conhecimentos humanos e confirmamos efetivamente as avaliações dos mundos objetivo, social e subjetivo. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais. Com isso, espera-se, aqui,

[...] evidenciar como os textos-discursos se articulam com ações não verbais e que, em sua análise, todo esse percurso responsável tanto pelos processos de produção como pelos processos de apreensão não pode ser desconsiderado, nem negligenciado. [...] Nessa perspectiva, um texto materializado empiricamente consegue agregar todo um conjunto de fatores de ordem social e psicológica responsável por sua constituição. (PEREIRA, 2015, p. 120).

Todas essas implicações auxiliam, dessa forma, na compreensão das influências que as representações sociais exercem sobre o professor-autor no processo de produção e reescrita textual e sobre o revisor de textos no processo de revisão textual. Necessário se faz, portanto, considerar as diferenciações e as variações existentes no meio social em que esses sujeitos estão inseridos. Por isso Bronckart (1999) propõe uma metodologia descendente para a análise textual, que parte dos aspectos sociopsicológicos das condições de produção e se aprofunda na análise da infraestrutura de planificação do conteúdo temático, os quais serão apresentados a seguir.

### 2.3.5 Do contexto de produção à arquitetura interna dos textos

De acordo com Bronckart (1999, p. 93), o contexto de produção se refere ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. O primeiro parâmetro se refere ao mundo *físico*, o qual estabelece que todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto, este desenvolvido por um agente dentro de um espaço e de um tempo. Nesse primeiro parâmetro se encontram os aspectos relacionados ao (BRONCKART, 1999):

- a) *lugar de produção*: lugar físico no qual o texto é produzido;
- b) *momento de produção*: extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- c) *emissor* (produtor/locutor): pessoa que produz fisicamente o texto na modalidade oral ou escrita;
- d) *receptor*: quem percebe ou recebe concretamente o texto.

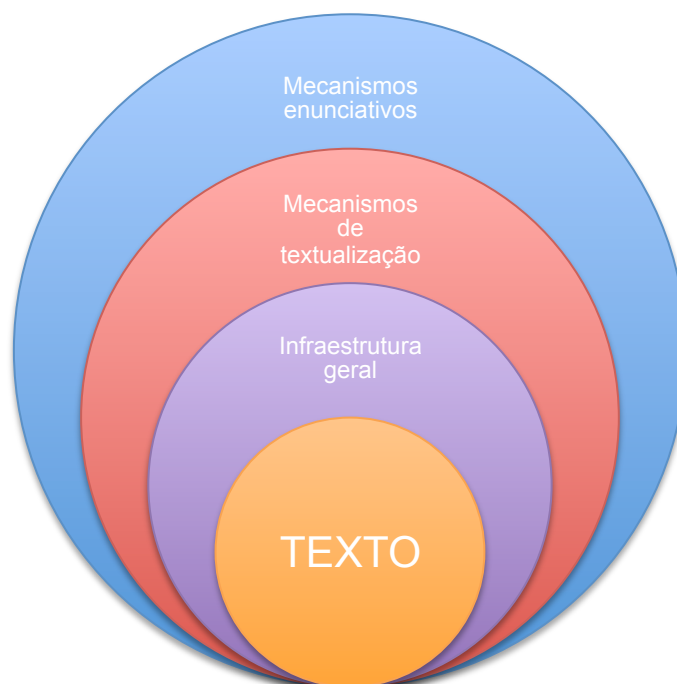
Já o segundo parâmetro do contexto de produção se refere ao mundo *sociossubjetivo* e estabelece que todo texto está inserido no quadro de uma formação social, mais especificamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o subjetivo. Nesse parâmetro, encontram-se (BRONCKART, 1999):

- a) *lugar social*: quadro da formação social, instituição ou modo de interação em que o texto é produzido;
- b) *posição social do emissor/enunciador*: papel social desempenhado pelo emissor/enunciador na interação;
- c) *posição social do receptor/destinatário*: papel social atribuído ao receptor/destinatário do texto;
- d) *objetivo da interação*: efeito que o emissor/enunciador pretende causar no destinatário com o seu texto.

Os aspectos do contexto de produção, tanto físico quanto sociossubjetivo, do MDI do curso de Letras a distância do IFPB serão apresentados no capítulo de análise, como forma de identificar os parâmetros das condições de produção desse material, pois, conforme já foi dito, esses aspectos determinam as especificidades de uma dada situação de produção. Além disso, a situação de ação interiorizada por esses sujeitos influencia diretamente o texto empírico, a partir do qual diversas decisões devem ser tomadas. Essas decisões, por sua vez, de acordo com Bronckart (1999, p. 92),

consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher, [...], os tipos de discursos, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero de texto escolhido.

Nessa perspectiva, em relação à mobilização das representações sobre os mundos que ocorre no sentido do conteúdo temático, o projeto do ISD volta-se para a análise interna dos textos, com foco nos processos de estruturação e planificação textual. A arquitetura desses textos organiza-se em três camadas superpostas do que Bronckart chama de “folhado textual”: *infraestrutura geral*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos* (figura 2). Essa ideia de sobreposição foi a forma metodológica que Bronckart encontrou para “desvendar a trama complexa da organização textual” e “se baseia, mais profundamente, na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual (BRONCKART, 1999, p. 119).



**Figura 2:** arquitetura interna dos textos: o folhado textual.  
Fonte: BRONCKART, 1999.

Observa-se, dessa forma, que a *infraestrutura geral* do texto é o nível mais profundo do folhado e se constitui do plano geral, dos tipos de discurso, das articulações entre esses tipos de discurso, das sequências e da coesão verbal<sup>6</sup>:

- a) o *plano geral* se refere à organização do conteúdo temático;
- b) o *tipo de discurso* determina os diferentes segmentos que o texto suporta (pode ser implicado ou autônomo, isto é, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção, por meio de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa);
- c) as *articulações* podem assumir diferentes formas (ex.: encaixamento, fusão);
- d) a *sequencialidade* são modos de planificação de linguagem (ex.: narrativa, descritiva, injuntiva, explicativa, argumentativa, etc.) (BRONCKART, 1999); e
- e) a *coesão verbal* trata dos mecanismos responsáveis por assegurar “a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 1999, p. 127).

Os *mecanismos de textualização*, por sua vez, encontram-se no nível intermediário e auxiliam para deixar mais aparente a estruturação do conteúdo temático, isto é, o

<sup>6</sup> Em entrevista concedida ao Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante, Bronckart declarou que o modelo do folhado textual sofreu algumas alterações, entre elas a transferência da coesão verbal do nível dos mecanismos de textualização para o nível da infraestrutura textual, devido a sua forte conexão com os tipos de discurso (CAVALCANTE, 2015).

estabelecimento da coerência temática. Estão, portanto, articulados à linearidade do texto e compreendem a conexão e a coesão nominal:

- a) a *conexão* se refere aos organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, etc.), os quais contribuem para marcar as articulações da progressão temática; e
- b) a *coesão nominal* serve para introduzir novos elementos, além de assegurar sua retomada, substituição ou até mesmo apagamento no desenvolvimento do texto (referência – anáfora e catáfora, repetição, sinonímia, pronominalização, elipse, etc.).

Já em relação aos *mecanismos enunciativos*, estes funcionam no último nível do folhado, na camada mais superficial, tendo em vista serem menos dependentes da linearidade do texto e mais diretamente relacionados à interação entre agente-produtor e seus destinatários. Logo, esses mecanismos contribuem para se manter a coerência pragmática (interativa) do texto, ou seja:

- a) para evidenciar os *posicionamentos enunciativos* e as *vozes* expressos no texto; e
- b) para explicitar as *modalizações*, que são as responsáveis pelas diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do enunciador sobre aspectos do conteúdo temático.

Conhecer todos esses elementos conceituais utilizados pelo ISD para examinar a materialidade textual é necessário para uma melhor compreensão quando da análise dos dados desta pesquisa, uma vez que esses dados se constituem dessa unidade empírica chamada texto e essa análise está subsidiada por esses critérios. Observa-se, assim, na abordagem interacionista sociodiscursiva, a existência de um caminho que parte do social, psicológico, até chegar à materialidade linguística do texto empírico. Visto que este trabalho se insere na área da Linguística, não se pode deixar de lado, portanto, a análise que se refere às atividades de linguagem materialmente constituídas.

Nesse sentido, podemos pensar que “todas as nossas ações se inserem em um sistema de atividades em um contexto sócio-histórico-cultural-econômico e ganham significado por meio de nossas ações de linguagem”, as quais “se servem dos gêneros textuais como instrumentos para representar nosso agir em textos” (CRISTOVÃO, 2007, p. 264). Tendo em vista, assim, que os textos produzidos em uma interação e inseridos em um gênero textual fazem com que capacidades de linguagem sejam mobilizadas por parte dos sujeitos, estas se revelaram, ao longo da análise dos dados, como o elemento de maior significância na compreensão da interação sociodiscursiva entre revisor e professor-autor. Portanto, elas foram

escolhidas como as categorias de análise da presente pesquisa, as quais serão apresentadas a seguir.

## 2.4 Capacidades de linguagem

Partindo da questão que envolve o estatuto do conhecimento, dentro do contexto de formação de professores e de ensino de línguas, Bronckart e Dolz (1999 apud CRISTOVÃO, 2007, p. 259) defendem o termo *capacidade* em vez do termo *competência*. Para esses autores, o primeiro “estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo”, e o segundo poderia ser compreendido “como um desenvolvimento orientado internamente por propriedades do sujeito e capacidades inatas que se adaptariam ao meio”.

Diante dessa discussão terminológica, a autora se posiciona, ressaltando que o sujeito “mobiliza conhecimentos socialmente construídos e internalizados para aprender capacidades e competências relacionadas às ações de linguagem e desenvolver habilidades específicas para o(s) objetivo(s) estabelecido(s)” (CRISTOVÃO, 2007, p. 261). E para que os sujeitos possam aprender e desenvolver essas capacidades e competências, eles mobilizam conhecimentos.

Dessa forma, pensando no contexto desta pesquisa, o professor-autor, ao elaborar e reescrever seu texto, e o revisor, ao revisar esse texto, mobilizam conhecimentos a respeito dos procedimentos que serão seguidos, conhecimentos esses que os fazem “aprenderem operações de linguagem definidas pelas capacidades de linguagem” (CRISTOVÃO, 2007, p. 262). Para essa autora, portanto, essas capacidades são “como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), as capacidades de linguagem implicadas pelo sujeito por meio da ação de linguagem se referem a:

adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Com base em Cristóvão (2007)<sup>7</sup>, essas capacidades se encontram resumidas no quadro 4 a seguir:

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Possibilitam ao sujeito adaptar seu texto ao contexto de produção, ou seja, à situação de ação de linguagem (conteúdo temático e contextos físico, social e subjetivo) e ao gênero textual.	Possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto (tipos de discurso, sequências, planificação, plano geral, elaboração de conteúdos, coesão verbal). Entram aqui aspectos relacionados à estrutura sequencial e linear do texto e à organização do conteúdo temático.	Possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção do texto, a saber: os mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal), os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) e os elementos microestruturais (construção de enunciados, orações e períodos e escolha de itens lexicais).

**Quadro 1:** capacidades de linguagem.  
Fonte: adaptado de Cristóvão (2007, p. 263).

Observa-se, dessa forma, que o ISD viabiliza um detalhamento dos conhecimentos a serem aprendidos e mobilizados nas atividades languageiras. Esses conhecimentos são considerados capacidades de linguagem e estas foram escolhidas como as categorias para analisar os dados deste trabalho, mais especificamente, os três textos que compõem todo o processo (a produção inicial e a reescrita do professor-autor, além da intervenção do revisor de textos), o que será visto mais adiante. Antes disso, é necessário conhecer mais a fundo o gênero textual objeto de análise da presente pesquisa, isto é, o MDI para EaD, mais especificamente, o material didático do curso de Letras do IFPB, a ser feito no próximo capítulo.

<sup>7</sup> Cristóvão e Stutz ampliam essas três capacidades e propõem uma quarta, a *capacidade de significação* (CS), a qual, de acordo com as autoras, possibilita “ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011 apud CRISTOVÃO; LANFERDINI, 2011). Por ser um conceito recente e já utilizado em alguns estudos da área, achamos necessário abordá-lo aqui, entretanto, a CS não será utilizada no presente trabalho, pois a consideramos semelhante à capacidade de ação, ou melhor, como uma ampliação desta. Nesse sentido, as demais capacidades já contemplam o suficiente para os objetivos deste estudo.



### **3 O GÊNERO TEXTUAL MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD**

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos de gênero textual na perspectiva sociointeracionista, baseados em Bakhtin (2000), Bronckart (1999) e Volochinov (2014), concepções essas que fundamentam o MDI para EaD como gênero textual específico. Assim, serão discutidas as características e as singularidades desse gênero, com especial atenção para as do MDI do curso de Letras a distância do IFPB. Ainda, a fim de uma melhor compreensão de como se dá o processo de produção desse material, serão apresentadas suas etapas e atividades, bem como os agentes envolvidos nelas.

#### **3.1 O gênero textual na perspectiva sociointeracionista**

Na perspectiva do ISD, Bronckart (1999, p. 30) considera os gêneros textuais como as “verdadeiras unidades verbais”, visto serem as unidades verbais maiores situadas no nível de análise da atividade e das ações; e, dentro do quadro dos textos e/ou discursos, as palavras ou signos são as unidades menores, de nível inferior. Assim, a atividade de linguagem se organiza em discursos ou em textos e, devido à “diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros” (BRONCKART, 1999, p. 35), ou seja, os gêneros textuais são as “formas variadas de ‘discursos’” (p. 37).

Falar de gênero textual (ou gênero do discurso) remete, necessariamente, às contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin sobre o tema, nas quais o ISD também se fundamenta. Para esse autor, “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” e esta “[...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 279). As funções – científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana – e as condições específicas para cada uma dessas esferas geram gêneros do discurso, ou seja, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), do ponto de vista de seu conteúdo temático, seu estilo verbal e sua construção composicional.

Bakhtin (2000) denomina os gêneros, ainda, de primários e secundários. Os primários compõem-se de enunciados na circunstância de uma comunicação verbal espontânea, como

uma conversa, por exemplo. Já os secundários são formados por enunciados mais complexos, na circunstância de uma comunicação cultural, mais evoluída e principalmente escrita, como um romance ou um artigo científico, por exemplo. Segundo o autor, é “A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado” e “o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro” que esclarece a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Uma vez que “o texto é a unidade comunicativa de nível superior” (BRONCKART, 1999, p. 137), ele abrange, assim, toda comunicação verbal, seja esta escrita ou oral, tal como artigo científico, receita culinária, manual de instrução, romance, conversação, sermão, etc. (gêneros primários e secundários). Toda comunicação verbal, por sua vez, organiza-se em gêneros textuais, os quais são constructos sócio-históricos, por isso dinâmicos, que se (re)constroem de acordo com as necessidades do uso social; assim, os gêneros são considerados produtos das atividades sociais de linguagem.

Nesse sentido, tendo em vista suas especificidades, bem como as características relacionadas a sua funcionalidade, pode-se definir o MDI para EaD como um gênero textual. Ainda, esse material se assemelha bastante ao livro didático utilizado no ensino presencial, o qual é reconhecido como um “ato de fala impresso” e “constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (VOLOCHINOV, 2014, p. 127). Entretanto, diferentemente do livro didático, o MDI para EaD não pode ser considerado um mero suporte educativo para diversos gêneros textuais, mas, sim, como um gênero textual específico.

Para Bakhtin (2000), estudar a natureza do enunciado e a diversidade dos gêneros dentro das esferas da atividade humana é importante para todas as áreas da Linguística e da Filologia. Dessa forma, esse estudo tem importância também para o trabalho do revisor de textos,

[...] na medida em que pode subsidiá-lo no trato com o autor a respeito das questões relacionadas com o acabamento do texto, cuja construção composicional necessita de ajustes e adequações que os autores, às vezes, não conseguem fazer sozinhos. [...] Por isso, o revisor necessita estar familiarizado com os diversos gêneros produzidos nas diferentes esferas de atividade humana, pois só assim poderá interagir com o autor e ajudá-lo a realizar de modo mais acabado o seu projeto de discurso. (OLIVEIRA, 2016, p. 54).

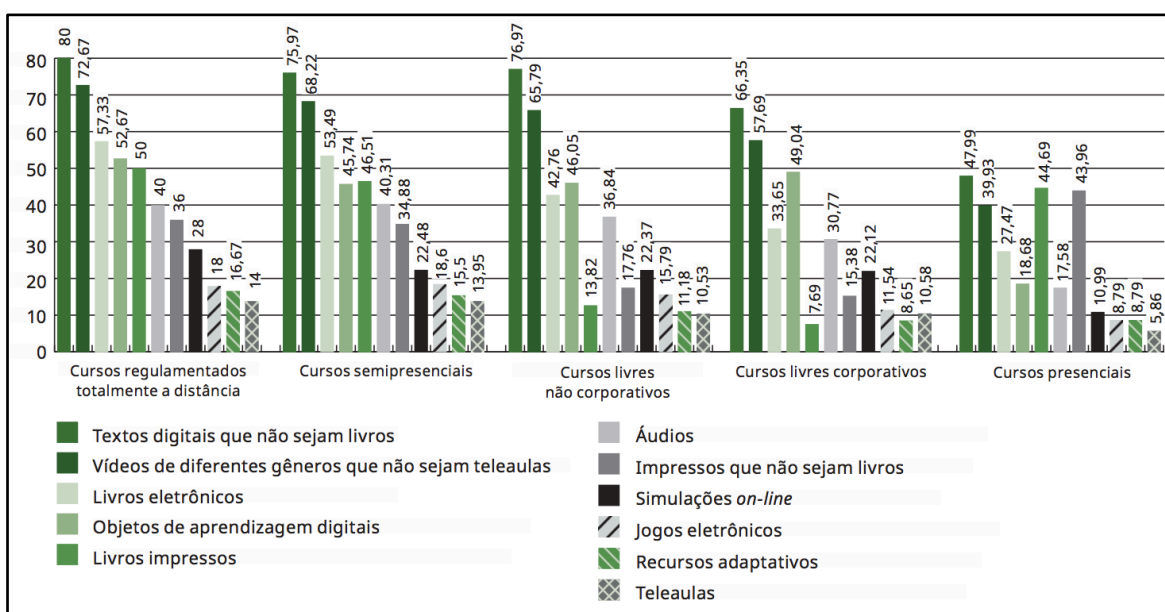
Nessa perspectiva, Bronckart aponta, ainda, que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART,

1999, p. 48). Portanto, se faz necessário discorrer mais detalhadamente sobre o gênero textual com o qual os sujeitos desta pesquisa, isto é, o revisor de textos e o professor-autor trabalham: o MDI para EaD, em especial, o do curso de Letras do IFPB; bem como apresentar o processo de produção desse material.

### 3.2 O material didático para educação a distância

A crescente oferta de cursos na modalidade a distância aliada à diversidade de projetos e modelos usados justificam a necessidade de se estabelecerem padrões mínimos de qualidade. Assim, os *Referenciais de qualidade para cursos a distância* (BRASIL, 2003) e os *Referenciais para elaboração de materiais didáticos para a EaD no ensino profissional e tecnológico* (BRASIL, 2007), preocupados em garantir a qualidade dos processos e em nortear o desenvolvimento e a manutenção da EaD, orientam que os projetos de cursos nessa modalidade devem compreender categorias que contemplem alguns tópicos, dentre eles, o material didático.

No universo desse material didático, constituído, também, por vídeos, áudios, jogos, teleaulas, objetos de aprendizagem, entre outros, encontra-se o material impresso, o qual é um dos recursos mais utilizados pelos estudantes de cursos a distância, de acordo com o gráfico abaixo, retirado do Censo EAD.BR 2015 (ABED, 2016):



**Gráfico 1:** tipos de conteúdo utilizados nas diferentes modalidades de cursos (%).

Fonte: Censo EAD.BR 2015 (ABED, 2016, p. 82).

No caso do MDI do curso de Letras do IFPB, esse material entra, nos dados do Gráfico 1, tanto na coluna de “livros eletrônicos” quanto na de “livros impressos”, uma vez que foi produzido para ser usado na forma digital e impressa. Nota-se, assim, que, mesmo havendo outros tipos de conteúdo com maior porcentagem do que os livros (como “textos digitais que não sejam livros” e “vídeos de diferentes gêneros que não sejam teleaulas”), o MDI ainda ocupa uma boa parte do gráfico, demonstrando a sua relevância para os cursos na modalidade a distância.

Especificamente no curso de Letras do IFPB, o MDI é, praticamente, a única fonte de pesquisa e estudo à qual os estudantes têm acesso, daí esse material ser um instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno e nas práticas que constituem o curso. Daí ser necessário, mais uma vez, descrever as singularidades desse gênero, bem como compreender o seu processo de produção, visto que esse material contém conteúdos os quais são determinantes para a formação acadêmica e profissional do indivíduo.

Dessa forma, já se sabe que o MDI para EaD tem dinâmica e características diversificadas das do material para o ensino presencial: “ele assume o papel de fio condutor, já que organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem” (CORRÊA, 2013, p. 129). Martins e Oliveira (2008, p. 8) afirmam que esse material deve ser a “voz do professor” perante os alunos. Ele necessita, portanto, ser autossuficiente e deve contemplar e estimular a autonomia, a interação e a interatividade, princípios básicos da EaD.

De acordo com Corrêa (2013, p. 129-130):

[...] ao produzir e desenvolver materiais para EaD deve-se levar em consideração que o material didático necessita ser de fácil interpretação, com linguagem adequada ao público que pretende atender, não podendo ser “fechado”, ou seja, considerado como pronto e acabado, e sim, passível de adaptações e atualizações. Os mesmos devem permitir ao aluno estender seus conhecimentos para além do que está proposto, indicando, por exemplo, bibliografias complementares e atividades extras que auxiliem o aluno a continuar sua pesquisa e aprendizado de forma autônoma.

Em relação à estrutura física do MDI, percebe-se que ela pode se apresentar de diversas maneiras, provavelmente devido ao fato de a EaD ainda estar em processo de definição metodológica quanto ao material impresso, por isso recebe denominações de módulos, de aulas, de unidades de ensino, etc. A organização do conteúdo temático também sofre variações, pois alguns MDI se aproximam mais das prescrições da EaD, outros do

modelo do livro didático para o ensino presencial, por exemplo. Isso se reflete na linguagem utilizada no material, a qual também apresenta variantes, sendo mais acadêmica, objetiva e teorizada em alguns materiais e, em outros, mais dialogada (MORAIS, 2016).

Nota-se, assim, que o MDI para EaD é fruto de outros construtos linguísticos e possui as suas especificidades, voltadas para essa modalidade específica de ensino, a qual exige não somente transpor o conteúdo, “mas suprir o contato presencial proveniente do ambiente escolar tradicional em que a sala de aula física é, tradicionalmente, utilizada como o grande momento de interação e aprendizado” (SILVA, 2016, p. 31). Logo, o MDI deve ser elaborado em linguagem dialógica com o intuito de promover a autonomia do aluno, para que este seja capaz de aprender, controlar o próprio desenvolvimento, refletir e construir seu conhecimento sobre o conteúdo. Diante disso,

[...] é possível destacar o material didático, por muitas vezes, como o principal mediador do conhecimento. É por meio das informações contidas nesse gênero textual que o professor encurta distância com os aprendizes e atenua as dificuldades impostas pelo processo que reduz, ou mesmo elimina, o contato presencial entre estudantes e professores. (SILVA, 2016, p. 34).

Enfim, o MDI é um recurso de comunicação pedagógica e, para que esta aconteça, é necessário que o código utilizado seja comum tanto para o locutor quanto para o interlocutor, coincidindo a interpretação de um com o significado dado pelo outro. Nesse sentido, a fim de se promover essa interlocução, deve-se dar uma atenção especial ao seu processo de elaboração, principalmente quando se trata de EaD, pois, nessa modalidade, o material didático é responsável pela organização, desenvolvimento e dinâmica de todo o processo educativo. Portanto, o MDI para EaD deve ser planejado, desenvolvido e aplicado respeitando-se as características e singularidades que a modalidade exige. Pensando nisso, a seguir será apresentado, com mais detalhes, o MDI do curso de Letras do IFPB, bem como o seu processo de produção, com as atividades que o constituem e os agentes que dele participam.

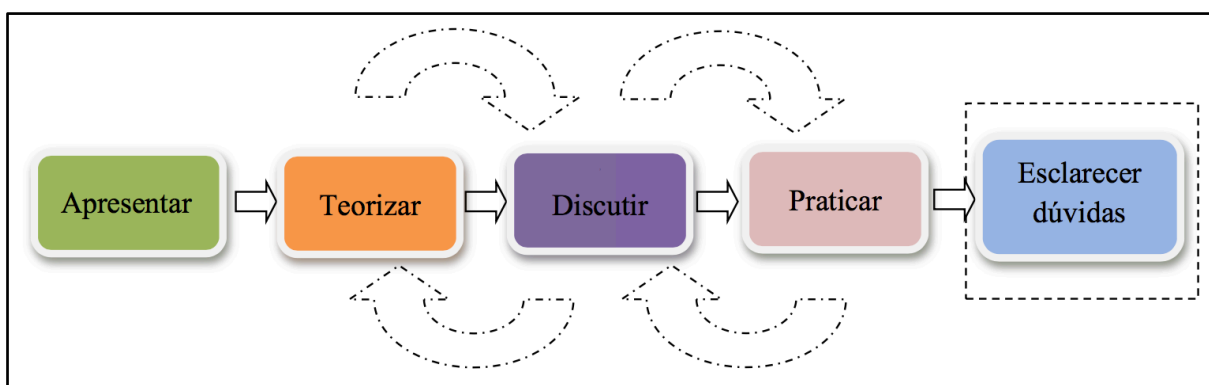
### **3.3 O MDI do curso de Letras a distância do IFPB**

O curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB, na modalidade a distância, surgiu de um contexto regional em que se constatou a existência de

um grande número de professores sem habilitação legal para exercer o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, mas que atuam na rede pública estadual e municipal de ensino da Paraíba. Por isso, o curso destina 60% das vagas para professores que lecionam na rede pública de ensino do Estado e 40% para ampla concorrência. Daí já se pode concluir que o público-alvo do curso é bastante heterogêneo e, devido a esse motivo,

[...] a percepção de como o leitor reconhece as informações contidas no material didático deve ser levada em conta, uma vez que não basta apenas repassar o conteúdo, é necessário que se estabeleça uma relação comunicativa compreensível entre o que é dito e o que é recebido pelo interlocutor, seja por meio do texto verbal ou do texto não verbal. (SILVA, 2016, p. 37).

Dessa forma, percebe-se que o material didático do curso de Letras a distância do IFPB foi concebido levando-se em conta essa percepção do leitor. O material foi desenvolvido com o intuito de contemplar, principalmente, seções em que o conteúdo seja apresentado, teorizado, discutido, praticado e em que as dúvidas sejam esclarecidas (SILVA, 2016, p. 37), conforme esquematizado na figura 3 a seguir:



**Figura 3:** desencadeamento metodológico do MDI.

Fonte: SILVA, 2016, p. 37.

Esse esquema indica que o conteúdo programático é, antes de tudo, apresentado ao aluno, para, em seguida, prosseguir com as demais etapas. Nesse processo, é permitido ao aluno “circular” entre a teorização, a discussão e a prática, ou seja, o estudante pode voltar ou avançar etapas sempre que necessário; pode, por exemplo, rever o conteúdo discutido para melhor internalizá-lo e, ainda, para fundamentar a sua prática. Essa flexibilização entre as seções oportuniza, assim, uma construção do conhecimento de forma mais dinâmica e reflexiva (SILVA, 2016).

A partir dessa proposta metodológica (figura 3), e com o objetivo de ordenar o conteúdo e as ideias apresentadas, bem como facilitar a leitura pelo aluno, a aula que compõe o MDI do curso de Letras a distância do IFPB está estruturada nas seguintes seções:

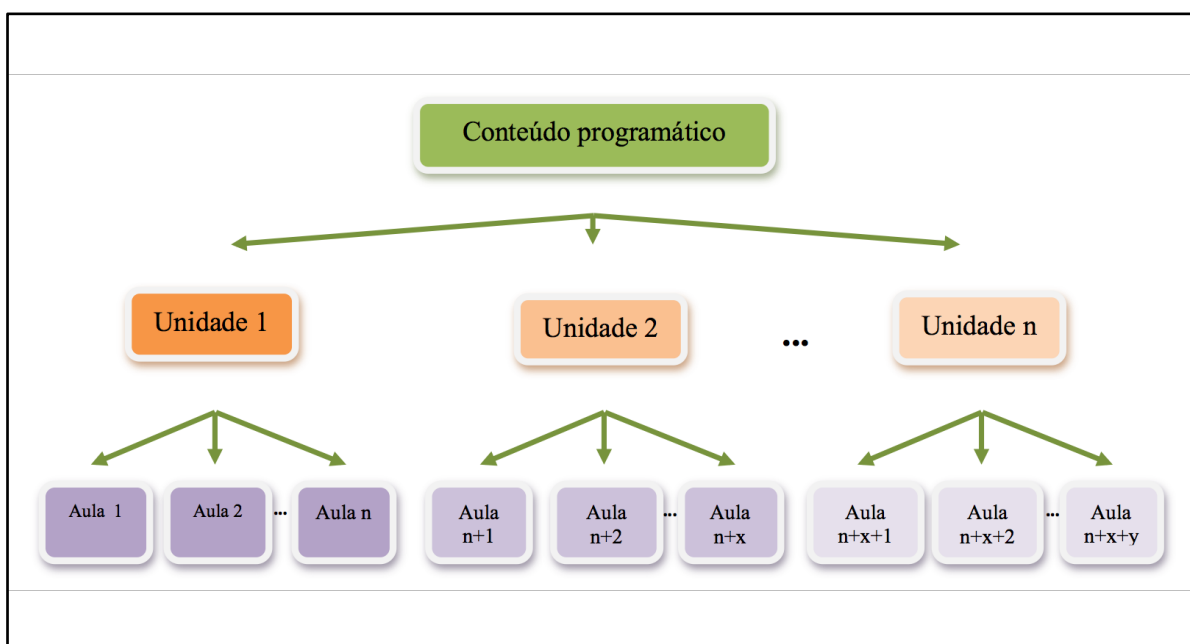
Base metodológica	Seção	Descrição
Apresentar	Objetivos da aprendizagem	Apresentação de no mínimo dois objetivos a que se quer atingir com o conteúdo da aula. Devem ser objetivos mais amplos e menos específicos, para que a lista não fique extensa. São elencados um abaixo do outro, para facilitar a visualização, e usam-se verbos no infinitivo.
	Começando a história	Introdução do conteúdo a ser abordado na aula. Podem ser feitas perguntas introdutórias, a fim de fazer o aluno inferir, refletir e se questionar sobre o que será estudado. Pode também ser inserida uma imagem (charge, ilustração, quadrinho) para se iniciar uma discussão. O texto desta seção deve ser motivador, com o intuito de provocar o interesse do aluno. Se a aula não for a primeira da unidade, pode-se retomar rapidamente o conteúdo da(s) aula(s) anterior(es), a fim de se dar continuidade ao assunto.
Teorizar	Tecendo conhecimento	Exposição de todo o conteúdo da aula, a teoria propriamente dita. Pode ser ainda dividida em tópicos e subtópicos, a fim de facilitar o ordenamento das ideias e o fluxo de informações, para uma leitura mais fluida por parte do aluno. Aqui também podem ser inseridas imagens, tabelas, gráficos, etc. para dar dinamicidade à aula.
	Aprofundando seu conhecimento	Sugestões de leituras complementares (livros, revistas, artigos), vídeos, sites, a fim de que o aluno aprofunde seu conhecimento, indo além do conteúdo visto na aula.
	Trocando em miúdos	Resumo da aula, apanhado geral do que foi abordado, para que o aluno fixe melhor o conteúdo.
Discutir/Praticar	Exercitando	Verificação da apreensão do conteúdo da aula por meio de atividades, as quais devem mobilizar um conjunto de capacidades no aluno de caráter cognitivo, social, psicomotor e afetivo, além de remeter à discussão do conteúdo abordado e proporcionar a prática deste. Esta seção pode aparecer em diversos momentos da aula e ocorrer mais de uma vez.
Praticar	Autoavaliando	Reflexão por parte do aluno sobre o que foi visto na aula. São feitas perguntas a partir dos

	Praticando	objetivos iniciais da aula para que o aluno se autoquestione. Esta seção não se confunde com o Exercitando, pois não é um momento de atividade, e sim de reflexão e autoavaliação.  Não deve ser confundida com o Exercitando. Aqui também são propostas atividades, mas agora estas são práticas, do tipo “mão na massa”, com objetivo de aplicar o que foi aprendido e vivenciar situações necessárias para o exercício da profissão.
Esclarecer dúvidas	Remeter ao Ambiente Virtual de Aprendizagem	
Referências		Relação de todas as referências (bibliográficas e disponíveis <i>on-line</i> ) utilizadas na elaboração da aula.

**Quadro 2:** seções do MDI de Letras EaD – IFPB.

Fonte: adaptado de SILVA, 2016, p. 38.

Tendo em vista que a apresentação do conteúdo na EaD não ocorre como no ensino presencial, ou seja, não é por meio da hora-aula, o MDI de Letras foi desenvolvido para que se trabalhasse o conteúdo ao longo da semana no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso. Nesse sentido, o material está organizado em componentes curriculares (posteriormente configurados em forma de livros), cujo conteúdo programático está dividido em unidades com o mesmo tema, e essas unidades, por sua vez, estão subdivididas em aulas (ou capítulos, quando o material passa ao formato de livro), conforme mostrado na figura 4:



**Figura 4:** divisão das aulas quanto ao conteúdo programático e à carga horária.

Fonte: SILVA, 2016, p. 38.



Nessa perspectiva, percebe-se que o MDI do curso de Letras a distância do IFPB vai ao encontro do que expõem Dias e Leite (2010, p. 84):

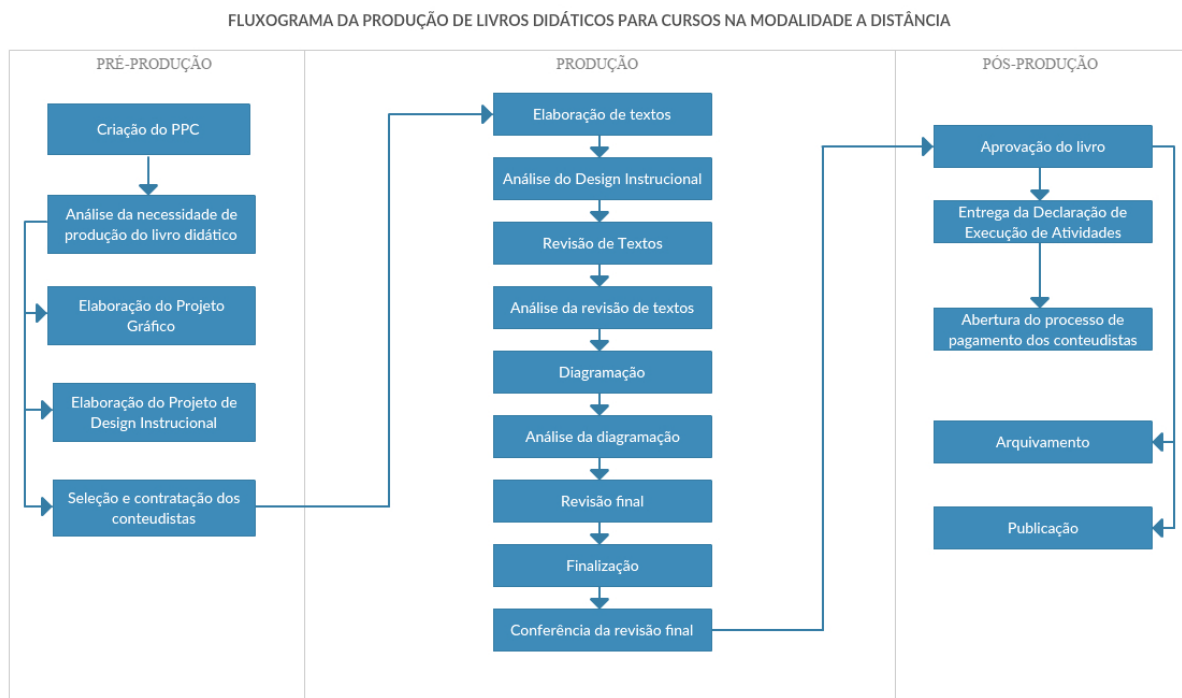
características didáticas também devem ser observadas, como divisão do conteúdo em unidades, controle do volume de informações, atividades que permitam ao aluno refletir sobre o que está estudando. [...] A inclusão de ilustrações, tabelas e outros recursos também tornam o texto mais saboroso e leve para o estudante.

Percebe-se que o MDI de Letras caminha para esse entendimento. Dessa forma, a fim de uma melhor compreensão de como se dá o processo de produção desse material, serão apresentadas suas etapas e atividades, bem como seus respectivos responsáveis, com o intuito de demonstrar a complexidade de todo o processo e de reconhecer os diversos papéis dos seus agentes.

### **3.4 O processo de produção do MDI de Letras do IFPB**

A produção de material didático para cursos na modalidade de EaD no IFPB teve início em 2011, na Diretoria de Educação a Distância (DEAD), como parte do projeto de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação. A fim de atender a essa demanda, uma equipe multidisciplinar foi montada, composta por revisores, diagramadores e programadores visuais. Esses profissionais são responsáveis pelas diversas fases do processo de produção editorial.

Ainda em 2011, iniciou-se a produção editorial do curso de Letras a distância do IFPB. Na ocasião, a atividade fazia parte do conjunto de preparativos para o início das aulas do curso no segundo semestre de 2012 e contava com algumas etapas principais dentro de um fluxograma que, ao longo do processo, foi revisto, passou por modificações, evoluiu e, atualmente, possui a seguinte estrutura, à espera ainda de regulamentação (figura 5):



**Figura 5:** fluxograma da produção de livros didáticos na DEAD-IFPB.  
Fonte: elaboração própria.

Como pode ser visto, o processo de produção do material didático envolve as seguintes etapas prévias: I) desenvolvimento do projeto político-pedagógico do curso, de responsabilidade da Coordenação de Curso; II) análise da necessidade de produção do livro, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; III) elaboração do projeto gráfico; IV) preparação do projeto de design instrucional; e V) seleção, contratação e capacitação dos professores conteudistas.

O planejamento do MDI do curso de Letras foi concebido na DEAD junto com a coordenação do curso, partindo, de início, da análise da necessidade de produção do material, assim como da seleção, capacitação e acompanhamento dos professores que produziram o material (os conteudistas). A seleção desses professores foi feita por meio de edital específico ou por indicação e sua contratação envolveu etapas como a entrega de documentos, bem como o preenchimento e a assinatura de outros, como o Termo de Compromisso (Anexo A), que é um documento no qual constam os deveres do professor conteudista no que se refere à elaboração de conteúdo para o material didático.

A depender da carga horária de cada disciplina, houve, no mínimo, dois professores conteudistas, mas cada um elaborou a sua aula, mesmo que eles colaborassem entre si. Antes de começarem a produção, semelhante à experiência relatada por Moraes (2016), os professores passaram por uma breve capacitação, foram orientados em relação a todo o processo e receberam, além de uma aula modelo, o *Guia de Elaboração do Material Didático*

(Anexo B), desenvolvido, na época do início do processo, por uma equipe de professores conteudistas do curso de Letras, com o objetivo de apresentar o material a fim de padronizá-lo e nortear a escrita das aulas.

Conforme pode ser visto no Anexo B, o *Guia* discorre sobre a linguagem interativa e amigável, simples e clara que deve ser utilizada na elaboração das aulas e aponta as características de um material didático adequado para EaD. Apresenta, na sequência, a formatação (letra e fonte) que deve ser seguida no momento da elaboração, a fim de padronizar o material. Antes de finalizar, abordando os tipos de atividades que o professor pode propor, o *Guia* elenca a estrutura do livro e a das aulas, com suas respectivas seções (cf. tabela 1).

A produção em si do material didático se organiza, então, em etapas (cf. figura 2) que envolvem diferentes atividades, bem como pessoal diverso, a fim de se obter uma melhor administração de todo o processo. Na primeira etapa, a elaboração do conteúdo das aulas é realizada pelos professores conteudistas, conforme já dito, os quais devem seguir o *Guia* e obedecer às condições do Termo de Compromisso. Após a elaboração da aula, o professor conteudista a encaminha para análise do *designer* instrucional, que verifica a adequação da aula com o projeto político-pedagógico do curso, com o plano de trabalho do componente curricular, com o *design* de aprendizagem e com o *Guia*. Ou seja, esse profissional verifica se a aula

[...] está em acordo com a estrutura e com a linguagem previamente estabelecidas para o material. Essa fase é o momento em que se observa se o conteudista primou pelo uso da linguagem dialogal, assim como se o texto não está demasiadamente teórico e se faz uso dos recursos multimodais que podem facilitar a compreensão do conteúdo: gráficos, tabelas, infográficos, fluxogramas, imagens dos autores e referências utilizados no texto, entre outros. (SILVA, 2016, p. 45).

Uma vez aprovado o *design* instrucional, a aula segue para a revisão linguístico-discursiva, realizada pelo revisor de textos. Nesse momento, verificam-se aspectos micro e macroestruturais da língua, além de se aplicarem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as orientações do *Guia*. Essa revisão é analisada pelo professor conteudista, quando necessário, o qual executa as orientações e aceita ou rejeita as intervenções feitas pelo revisor de textos.

Com a revisão aprovada, a aula é encaminhada para diagramação. Nessa etapa, é feita a adequação da aula ao projeto gráfico do curso, bem como a inserção de ilustrações

(conjunto de imagens – foto, desenho, gravura, tabela, gráfico – que acompanham o texto), quando houver. A aula diagramada é, então, submetida à aprovação do professor, o qual verifica, prioritariamente, se o texto está conforme o original, ou seja, se não houve supressão ou duplicação de alguma parte, se as ilustrações e os destaques estão adequados ao que foi solicitado na aula original e se estão corretos: nome da disciplina, número da aula e da unidade, nome do professor e título da aula. No caso de haver alguma alteração a ser feita, esta é solicitada pelo professor conteudista e executada pelo diagramador.

Na sequência, é realizada a revisão final, que tem por objetivo verificar, entre outros pontos, os desvios linguísticos e os problemas gráfico-visuais que, porventura, passaram após a revisão de textos e a diagramação. Ela é feita, preferencialmente, por um revisor diferente daquele que realizou a primeira revisão da aula. Na etapa de finalização, o diagramador realiza as alterações solicitadas na revisão final. E, finalmente, é feita a conferência dessa revisão, que é uma etapa interna da equipe de produção de material didático, realizada por um revisor de textos, e que visa conferir se as alterações solicitadas na revisão final foram corretamente efetivadas.

Por fim, as etapas posteriores à produção do material didático envolvem: I) aprovação do material (livro), por componente curricular, pelos professores conteudistas e pela coordenação do curso; II) entrega de documentos pelo professor conteudista; III) abertura do processo de pagamento desses professores; IV) fechamento e arquivamento do material produzido; e V) publicação dos livros em meio digital e impresso, com anterior cadastro no *International Standard Book Number* (ISBN).

Até o momento da elaboração desta dissertação, somente o material didático do primeiro período do curso de Letras chegou a concluir todas essas etapas do processo de produção e foi impresso em formato de livro. O material dos demais períodos ainda passa por finalização com vistas à publicação, entretanto, ele já está completo em sua versão digital, inclusive o do primeiro período, e é a essa versão que os alunos têm acesso pelo AVA.

Como forma de registrar, arquivar e organizar todo esse processo de produção do material didático, é utilizada uma plataforma *on-line*, na qual todos os sujeitos envolvidos no processo (conteudistas, *designers* instrucionais, revisores e diagramadores) postam os arquivos de cada aula que passa por eles. Quanto aos prazos para essas postagens, os professores, que são os primeiros da lista, devem seguir o que consta no Termo de Compromisso, porém, percebe-se a necessidade de se elaborar e postar a aula com bastante antecedência, tendo em vista a quantidade de etapas do processo e toda a sua complexidade.

Importante ressaltar que a fase de análise da revisão pelo professor conteudista é necessária pois a palavra final sempre deve ser a do autor do texto. Não é recomendável revisar o texto sem mostrar ao seu produtor os desvios cometidos por ele e sem apontar as sugestões. Mas isso é feito não no intuito de humilhá-lo ou ensiná-lo a escrever melhor, e, sim, de mostrar-lhe onde está errando, até mesmo para evitar a ocorrência dos mesmos erros posteriormente. Para isso, é utilizada a ferramenta de revisão de textos, ou controle de alterações, do programa de edição de textos, justamente para deixar visíveis as marcas da revisão, bem como permitir a interação do revisor com o professor-autor, a qual é realizada também por meio dos balões de comentários.

Essas marcações e comentários da revisão são, dessa forma, as intervenções que o revisor faz no texto do professor-autor. Tendo em vista que é por meio delas que se dá a interação entre esses dois sujeitos (além, claro, da escrita e reescrita do professor-autor) e que essa interação é o foco principal desta pesquisa, logo, as intervenções também o são. Portanto, para a análise dos textos, se fez necessário classificar os tipos de intervenção que o revisor de textos realiza, com base na tipologia apresentada por Serafini (1994) e Ruiz (2001), descrita na próxima seção.

### 3.5 Os tipos de intervenção

Serafini (1994) e Ruiz (2001) são as maiores referências nos estudos sobre tipos de intervenção (“tipos de correção” para elas). Mesmo que essas duas autoras tratem do assunto no contexto de sala de aula, sendo o corretor/revisor o professor e o autor do texto (no caso, da redação) o aluno, a classificação dos tipos de intervenção usada por elas cabe no contexto deste trabalho também. Além disso, essa categorização é importante para investigar as intervenções do revisor de textos em sua interação com o professor-autor no processo de elaboração do MDI de Letras do IFPB e verificar, ainda, como o aluno se encontra implicado nessa interação, que é o objetivo do presente trabalho.

Dessa forma, para Serafini (1994, p. 113-114), as intervenções podem ser do tipo:

- 1) *indicativa* – consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há

somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais;

- 2) *resolutiva* – consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto;
- 3) *classificatória* – consiste na identificação não ambígua dos erros por meio de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu texto.

Para Serafini (1994), nem a intervenção indicativa e nem a resolutiva atendem aos princípios básicos de uma correção eficaz. Segundo a autora, a indicativa, por exemplo, muitas vezes é ambígua, pois identifica os erros, mas não os classifica precisamente, o que leva o aluno a não conseguir solucionar seus problemas; assim como a resolutiva, que também apenas identifica os erros e propõe uma solução, corrigindo-os. Ainda, esse último tipo de correção não estimula o aluno, o qual pode ou não fazer bom uso desse método. Assim, para essa autora, a correção classificatória seria a que atende aos princípios de uma boa correção, uma vez que se trata de uma correção “operativa”, isto é, que identifica o motivo do erro, particularizando a operação que o aluno errou; enquanto que, nos outros dois tipos de correção, sobressai uma atitude descritiva (SERAFINI, 1994).

Ruiz (2001), em sua pesquisa, com a finalidade de descrever as diferentes maneiras de intervenção utilizadas pelos professores nas produções textuais analisadas, toma como referência os tipos de correção apontados por Serafini, entretanto, faz alguns acréscimos. Para essa autora (RUIZ, 2001, p. 55), a correção *indicativa* “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”, ou seja, o professor “somente *indica* o local das alterações a serem feitas pelos alunos” e não altera o texto, como afirma Serafini (1994) em sua descrição.

Quanto à correção *resolutiva*, segundo Ruiz (2001, p. 56), trata-se de uma “tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto”. Para a autora, ainda, esse tipo de correção pode ser com ou sem indicação e geralmente se concentra mais no corpo do texto. Nesse tipo, o professor utiliza-se das operações linguísticas de substituição, adição, supressão e deslocamento.

Na terceira categoria de correção, a *classificatória*, os professores fazem uso “de um certo conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações), escritos em geral à margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado”, de acordo com Ruiz (2001, p. 61). A autora discorda de Serafini (1994) quando esta define a correção classificatória como “não ambígua”, uma vez que Ruiz detectou, nos dados de sua pesquisa, algumas classificações que não eram claras nem objetivas.

Importante esclarecer aqui que, diferentemente do que parece quando essas autoras descrevem os tipos de correção, eles não se excluem, isto é, não se realizam de uma forma “pura” e “asséptica”, mas, pelo contrário, ocorrem de um modo “híbrido”, ou seja, “na maior parte dos casos, utilizam-se de mais de uma forma interventiva, mesclando tipos diferentes de correção” (RUIZ, 2001, p. 50-51). Isso ocorre também no processo de revisão textual do MDI de Letras, como será visto mais adiante.

Ruiz (2001), ainda, expande essas categorias e propõe a correção *textual-interativa*, quando há uma interlocução entre revisor e autor, com sugestões e discussões sobre aspectos do texto: “Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’” (RUIZ, 2001, p. 63). Esse tipo de correção, para a autora, é uma alternativa para o professor conseguir apontar, classificar ou ainda solucionar problemas que ele não dá conta somente por meio do corpo e da margem do texto e com o uso de símbolos.

Por fim, Ruiz (2001, p. 74) conclui que:

[...] intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato “bilhete”, constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou, então, a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não dizer (não revisando) a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento (e que, igualmente, pode ser tematizada como objeto de discurso desse tipo de correção).

Em síntese, e fazendo um paralelo com a presente pesquisa, a intervenção *indicativa* caracteriza-se pela sinalização de problemas no texto a serem corrigidos pelo próprio autor; a intervenção *resolutiva* é usada para se corrigir os problemas diretamente no texto; já a intervenção *classificatória* utiliza a metalinguagem (em vez de símbolos) para classificar o tipo de problema existente; e, por fim, a intervenção *textual-interativa* aborda aspectos não

contemplados satisfatoriamente pelos outros tipos de intervenção. Essa classificação adaptada para este trabalho será retomada, de forma mais detalhada, no capítulo de análise, junto com a apresentação de dados que exemplificam cada tipo de intervenção.

Diante do que foi apresentado até aqui, observa-se que a produção do MDI não é simples, uma vez que envolve diversas etapas e atividades, bem como muitos agentes, os quais atuam de forma a contribuir diretamente no texto final, seja na produção inicial, seja na revisão, ou seja, ainda, na diagramação. Pode-se dizer, portanto, que o MDI é um texto construído colaborativamente, cujas etapas e seus respectivos responsáveis possuem um papel importante no processo de produção desse gênero textual. Entretanto, como o foco da presente pesquisa é a interação entre revisor de textos e professor-autor, iremos nos deter especificamente nesses dois sujeitos, assim como nas atividades que eles exercem dentro desse processo, o que será feito no próximo capítulo.



## **4 A REVISÃO DE TEXTOS: contextos, história e sujeitos**

A prática da revisão de textos em sala de aula tem objetivos diferentes daqueles no âmbito profissional, visto que, no contexto escolar, preza-se pelo ensino da escrita. Nele, professores e alunos relacionam-se praticamente mediados pela produção do texto; com revisor e autor, o cenário pode ser outro: tendo em vista a “situação do processo de publicação (para além do de redação) e se pensarmos que a relação que rege a negociação do revisor com o autor não é a mesma que rege professor e aluno, teremos então ‘propósitos comunicativos’ diversos” (RIBEIRO, 2009, p. 7).

Assim, o tratamento dado à prática de revisão de textos em ambas as situações é distinto. A revisão realizada pelo professor no texto do aluno e a realizada por um revisor com vistas à publicação do texto tem finalidades diferentes, embora a “ação pedagógica” (BRITTO, 2006 apud RIBEIRO, 2009, p. 7) possa existir nos dois contextos, pois ambas as intervenções têm como meta “o aprimoramento da escrita”. Nesse sentido, algumas dessas diferenças entre a conceitualização de revisão de textos no âmbito escolar e fora dele, bem como as peculiaridades existentes dentro de cada um desses contextos serão apresentadas nas seções que seguem.

### **4.1 Revisão ou correção? O contexto escolar**

Tradicionalmente, no processo de produção textual em contexto escolar, a etapa de revisão se encaixa logo após a textualidade, ou seja, a escrita propriamente dita, e anteriormente à reescrita. Assim, nessa concepção, quando “pautada no senso comum de que revisar resume-se a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais” (OLIVEIRA, 2016, p. 17), a revisão é vista como uma atividade que focaliza apenas os aspectos estruturais do texto.

Para demonstrar outros aspectos também presentes na revisão de textos, Oliveira (2016, p. 17-22) destaca alguns estudos que abordam a revisão como uma atividade recursiva. Dentre eles, cita Gehrke (1993, p. 121 apud OLIVEIRA, 2016, p. 17), a qual, por sua vez, recorre a outros autores cujas abordagens apontam para a revisão como uma atividade de “rever e retrabalhar um texto” e como uma etapa que pode ocorrer a qualquer momento no

processo de produção textual, o que vai de encontro à concepção tradicional de etapas lineares.

Oliveira também cita o modelo de escritura de Hayes e Flower (1981 apud OLIVEIRA, 2016, p. 18), para os quais o texto possui uma progressão e a revisão pode interromper o processo de produção textual em qualquer parte. Para esses autores, a revisão se constitui, ainda, de dois subprocessos, a saber: a leitura e a editoração. Já Hayes et al. (1987 apud OLIVEIRA, 2016, p. 18), em trabalho posterior, apresentam três subprocessos na atividade de revisão: a definição da tarefa, a avaliação e a estratégia de seleção, os quais influenciam e são influenciados pelos conhecimentos do revisor acerca dos objetivos, critérios e restrições para os textos:

De acordo com esse modelo, o revisor, ao engajar-se na construção da representação interna do texto e da resposta do leitor virtual, pode empregar os três subprocessos propostos, fazendo-os interagir, ou seja, concomitantemente à compreensão do texto ocorrem a avaliação e a definição de problemas, daí por que o comportamento do revisor é diferente daquele do leitor comum, uma vez que o revisor detecta e diagnostica eventuais problemas do texto e procura dar-lhes soluções. (OLIVEIRA, 2016, p. 19).

Dahlet (1994 apud OLIVEIRA, 2016, p. 20), por sua vez, coloca a revisão de texto como a terceira operação da produção escrita, posterior à planificação e à textualização. Para Dolz e Pasquier (1996 apud OLIVEIRA, 2016, p. 20), a revisão e a reescrita são atividades mais formativas do que a simples correção normativa. Os autores sugerem, ainda, que haja uma “pausa” entre essas duas atividades, ou seja, entre o tempo de escrita da primeira versão e o da segunda, a fim de que o produtor possa refletir sobre seu próprio texto.

Oliveira (2016, p. 21) cita ainda três autores brasileiros que, embora não tenham a revisão de textos como foco de seus trabalhos, abordam essa atividade em suas obras: Serafini (1994), Dellagnelo (1998) e Garcez (1998). Quanto à primeira, Oliveira aponta os dois tipos de revisão que aquela autora destaca: a de conteúdo, que é mais global, ou seja, exige uma compreensão maior do texto com vistas à sua coesão e coerência; e a de forma, que consiste em executar transformações/aplicar regras locais nos textos. Serafini enfatiza ainda que ambas as revisões são realizadas ao mesmo tempo, mesmo que a autora as separe por “comodidade de exposição” (SERAFINI, 1994, p. 82).

Tomando a escrita como processo e, ainda, regras relativas a conteúdo, forma, organização textual, gramática, entre outros, Dellagnelo (1998 apud OLIVEIRA, 2016, p. 21) sugere, em contexto escolar, um modelo analítico para a revisão de textos elaborados por

alunos. Já os estudos de Garcez (1998) abordam os processos escolares de construção de textos, mais especificamente a interação e os modos de participação do outro nessa construção. A autora trata do processo de revisão do ponto de vista cognitivo, o qual considera o envolvimento de ações mentais na representação de um problema, desde sua percepção e localização até o acesso a métodos complexos.

Por fim, no contexto de sala de aula, Oliveira (2016, p. 22) lembra das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa, de 1997, quanto à atividade de revisão de textos de alunos, ainda no ensino fundamental. Os PCNs consideram a revisão uma “espécie de controle de qualidade da produção” e enfatizam que ela é necessária não somente após a finalização do texto, mas deve estar presente em todos os momentos da produção textual, desde o planejamento até a redação/escrita propriamente dita.

Diante do que foi exposto até aqui, percebe-se que um ponto em comum a todos os autores citados é que seus estudos focalizam a atividade de revisão de textos no âmbito escolar, sendo o produtor do texto o aluno, e o revisor, ora o próprio aluno, ora o professor. Quanto a essa última distinção, podemos encontrá-la no trabalho de Serafini (1994) e de Ruiz (2001). A primeira autora considera a revisão como uma etapa “normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto”, durante a qual este “deve obviamente eliminar todos os erros que encontrar”. Já o termo “correção” consiste no “conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros” (SERAFINI, 1994, p. 107).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2015, p. 2) também diferencia esses dois termos:

A revisão de textos visa à adequação de um texto a suas condições de produção e publicação. Ao passo que a correção do texto realizada pelo professor visa à aprendizagem da escrita. A meu ver, só existe revisão de textos no espaço escolar quando ela é feita pelo próprio aluno, no papel de produtor de textos. O professor não revisa textos e, sim, os corrige.

Nota-se, assim, uma diferenciação de conceitos quando a revisão é realizada pelo próprio autor, o aluno, e quando é realizada por um terceiro, no caso, o professor. Ruiz também leva em conta essa distinção. Para ela (RUIZ, 2001, p. 48), “A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis ‘violações’ linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto”. Quanto à revisão, Ruiz deixa claro seu posicionamento de que “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita”, tendo em vista que a autora adota, em sua pesquisa, “uma visão de escrita como

trabalho, como construção, dentro de um modelo que admite etapas que podem ocorrer recursiva e concomitantemente” (RUIZ, 2001, p. 35).

Dessa forma, diante do apresentado por esses autores, consideramos “correção” a atividade realizada tão somente no contexto de sala de aula, executada pelo professor no texto do aluno com o objetivo de apontar e corrigir os desvios cometidos pelo estudante, a fim de propiciar o desenvolvimento de habilidades de escrita e, claro, o aprimoramento do texto. Já a “revisão”, por sua vez, pode ocorrer no contexto escolar também, quando é realizada pelo aluno, ou seja, pelo próprio produtor do texto, e pode, ainda, acontecer a qualquer momento no processo de produção textual, simultaneamente a outras etapas.

Quanto à revisão (e reescrita) do próprio texto, Ruiz, assim como nós, reconhece que é uma atividade complexa, principalmente por poder ocorrer mais de uma vez, bem como conjuntamente a outros momentos no processo de produção textual (RUIZ, 2001). Entretanto, assim como a autora, iremos considerar, na presente pesquisa, apenas a revisão realizada posteriormente à escrita, e não a que ocorre durante ela, ou seja, iremos priorizar as “operações de revisão possíveis de serem identificadas como decorrentes de intervenções diretas que o professor [no nosso caso, o revisor] faz a propósito de uma correção”. Dessa forma, nosso objeto é a revisão “que se dá em resposta a uma intermediação” (RUIZ, 2001, p. 36), intermediação essa que ocorre na interação entre o revisor de textos e o professor-autor.

Sendo assim, mesmo havendo essa divergência nos conceitos de “correção” e “revisão”, utilizaremos, neste trabalho, o termo “revisão” em vez de “correção”, mas no sentido de uma correção, ou intervenção, realizada por uma outra pessoa que não o próprio autor, e essa pessoa, no nosso caso, é o revisor de textos. A revisão textual da qual trataremos aqui se situa, portanto, em um contexto extraescolar, o qual será discutido na próxima seção.

## **4.2 Preparação ou revisão? O contexto profissional**

Fora do contexto escolar, a revisão de textos é definida, por Malta (2000) e Coelho Neto (2008), levando-se em conta as atribuições do profissional que executa tal atividade (OLIVEIRA, 2016). Para o primeiro autor, cabe, então, ao revisor de textos:

– revisar os originais aprovados para edição pelas editoras;

- revisar (se tiver conhecimento de outros idiomas) as traduções, cotejando-as com os livros originais;
- revisar as primeiras provas, comparando-as com os originais;
- revisar as segundas provas, tomando como base as primeiras e, quando necessário, reportando-se aos originais (inclusive, ainda se preciso, ao livro);
- revisar (menos comum, mas ocorre) terceiras provas, tendo como base as segundas;
- examinar (a palavra “revisar” não caberia bem aqui) as heliográficas (não é muito comum, mas se o revisor for funcionário de uma editora, acabará fazendo este trabalho);
- revisar (incomum, mas acontece) filmes que deram ou darão origem a heliográficas; e, finalmente;
- reler livros já publicados, em função de modificações que o autor quer fazer para uma nova edição, ou quando se desconfia que a edição publicada contém erros. (MALTA, 2000, p. 16 apud OLIVEIRA, 2016, p. 67-68).

Já de acordo com Coelho Neto (2008, p. 62), as atribuições de um revisor são:

- Revisar os originais (ou provas, ou heliográficas, ou fotolitos) aprovados para edições por: editoras, gráficas, agências de publicidade, autores, mestrands, doutorandos, preparadores de originais de quaisquer instituições etc.
- Revisar, se tiver experiência, traduções, cotejando-as com os originais (necessita de um auxiliar, em tais casos).
- Revisar textos a serem disponibilizados na internet.
- Revisar livros já publicados, objetivando uma edição revista (e/ou ampliada).
- Proceder a quantas revisões forem acordadas com o cliente.

Percebe-se, assim, na “tentativa” desses dois autores em explicar o que é revisão de textos, que não há uma definição propriamente dita, “uma vez que os autores não a definem e sim prescrevem quais são as tarefas dos revisores. Tal prescrição está marcada linguisticamente, inclusive, pelo verbo ‘revisar’ no infinitivo” (RODRIGUES, 2015, p. 2).

Mediante minha experiência como revisora em contexto profissional, posso dizer que a revisão de textos é uma atividade realizada, preferencialmente, logo após a finalização da produção textual e executada por um revisor de textos, ou seja, por um sujeito que não é o próprio autor. Diferentemente da correção em sala de aula, a revisão não visa à aprendizagem da escrita, mas sim à adequação do texto à linguagem, às normas gramaticais, ao gênero textual, ao destinatário, ao lugar de circulação, ao momento de produção. Portanto, a revisão objetiva o ajuste do texto a suas condições de produção e, por vezes, de publicação também, por meio das intervenções do revisor de textos.

Oliveira (2016, p. 63-64), citando, ainda, Guilherme, autor do *Manual de revisão*, datado de 1967, diz que, para ele, “a revisão de texto propriamente dita, ou seja, a revisão

prévia de originais adotada inicialmente por poucos editores, em meados dos anos 1960, ampliou o conceito de revisão na área tipográfica”. Assim, atualmente, nesse contexto de produção editorial, a atividade de revisar textos distingue-se em dois momentos: um chamado de preparação e outro de revisão.

A preparação consiste nas “atividades relativas à adequação do texto que dizem respeito à organização, normalização e revisão dos originais”, conforme Pinto (1993 apud RIBEIRO, 2016, p. 19). Nessa perspectiva, são atribuições do preparador de textos:

conhecer [...] além das condições da obra inteira, a ortografia da língua, a pontuação, aspectos do vocabulário e dos vícios de linguagem mais comuns. Também cabe a ele dominar questões discursivas e de gênero, além de fatos sintáticos e ao menos os rudimentos da produção editorial com que possa contribuir nas etapas de seu trabalho. (RIBEIRO, 2016, p. 19).

O revisor, por sua vez, de acordo com Pinto (1993 apud RIBEIRO, 2016), difere-se do preparador, uma vez que “trata da verificação do texto, da revisão de provas, etapa adiantada do processo de edição, em que a obra já sofreu tratamento gráfico ou programação visual” (RIBEIRO, 2016, p. 19). Para aquela autora, o revisor é mais detalhista e discreto, e ao preparador, por sua vez, é permitido intervir no texto quando ele ainda está sem tratamento gráfico, “quase em contato com as mãos do autor” (RIBEIRO, 2016, p. 22).

No processo de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB, visto anteriormente, a etapa de revisão linguístico-discursiva equivale à etapa de preparação definida acima, e a de revisão final equivale à revisão realizada após a diagramação do texto, conforme também visto anteriormente. “A linha que separa *preparar* de *revisar* textos é imprecisa [...]” (RIBEIRO, 2009), por isso, apesar das diferentes atividades desenvolvidas nessas duas etapas, ambas são realizadas por um “profissional do texto”, que, aqui neste trabalho, será chamado tão somente de “revisor de textos”, ou seja, não será feita a distinção entre preparador e revisor, como o fazem alguns autores, a depender do contexto de seus estudos.

Mas, afinal, quem é esse revisor de textos? Sabe-se que revisar textos exige constante dedicação e estudo, nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como em outras profissões, particularmente as relacionadas ao uso da língua e da linguagem. Entretanto, apesar de esse ofício ser uma profissão bem antiga e estar presente, mesmo que implicitamente, no cotidiano de muitas pessoas, ele ainda está em fase de reconhecimento, como será visto adiante. Dessa forma, tendo em vista que falar de revisão de textos e, conseqüentemente, do revisor de textos é dar voz a esse sujeito, na próxima seção será feito

um breve histórico sobre essa profissão e, em seguida, serão apresentados os dois sujeitos envolvidos na interação resultante dessa atividade: o revisor de textos e o professor-autor.

### **4.3 Um breve histórico da profissão**

De acordo com Coelho Neto (2008), mais ou menos entre os séculos X e XV, os profissionais responsáveis por “revisar” textos eram chamados de “impressores” e eram vistos como intelectuais, uma vez que sabiam ler e escrever, o que era considerado, na época, um privilégio. Quando se estabeleceu a produção de documentos oficiais e de livros, no final do século XII, a necessidade de revisão dos textos foi se consolidando, aos poucos, principalmente com o desenvolvimento da imprensa tipográfica, no século XV.

Nesse sentido, com o aumento da quantidade de erros que apareciam nos textos, os impressores foram ganhando mais reconhecimento e, assim, surgiram os primeiros revisores. Com o crescimento da imprensa tipográfica e, conseqüentemente, do desenvolvimento de técnicas editoriais, isto é, da produção de livros, aumentou-se a necessidade de um profissional para acompanhar os autores e suas obras antes da publicação.

Há diferenças de opiniões quanto à época de surgimento dos revisores, no entanto, o que interessa saber é que, com o passar do tempo, o trabalho desse profissional se firmou nos ambientes destinados à produção de textos, “tais como em editoras, redações de jornais e revistas, agências publicitárias, instituições de ensino, bem como em diversos lugares que lidam com a emissão de documentos” (LEMOS, 2014, p. 141-142). A autora lembra também que o avanço da tecnologia fez diminuir a presença do revisor nesses ambientes, pois muitas empresas julgaram desnecessário o trabalho dele. Porém, “ao mesmo tempo, o contato com o texto se fez mais presente pelo mesmo motivo, trazendo à tona a necessidade do trabalho social do revisor” (LEMOS, 2014, p. 142).

Observa-se, assim, que, não obstante a tradição da revisão de textos ao longo da história, essa profissão ainda está buscando reconhecimento socialmente, até mesmo pelo sistema legal, pois não há uma legislação específica que regulamenta as atividades do revisor de textos<sup>8</sup>. Não há, por exemplo, uma definição do piso salarial, visto que não há uma

---

<sup>8</sup> Existe uma Associação Brasileira de Revisores de Texto (ABRT), criada em 2011 por professores e alunos da Universidade Federal de Ouro Preto, a qual luta para assegurar a regulamentação da profissão de revisor de

padronização dos valores cobrados nem do tamanho da lauda (LEMOS, 2014). Essa profissão está enquadrada nas atividades de Jornalismo, porém a formação do revisor não se restringe a essa área, visto que há muitos revisores formados em Letras, entre outras tantas e diversas áreas. Por tudo isso, “o exercício social de revisão de textos é um campo ainda em construção” (LEMOS, 2014, p. 140).

Diante disso, apoiamos, assim como Lemos, a regulamentação da profissão de revisor de textos, visto que

uma lei profissional para a revisão de textos definiria as regras a serem exercidas pelos profissionais e as normas voltadas aos direitos dos mesmos diante de clientes e empregadores. Desse modo, acredita-se que a profissão teria mais credibilidade e, conseqüentemente, mais visibilidade no mercado de trabalho caso fosse regulamentada por lei. (LEMOS, 2014, p. 145).

Ainda, essa regulamentação passaria a determinar os direitos e deveres do revisor de textos, além de estabelecer tabela de preços a serem cobrados, o tamanho adequado para as laudas a serem revisadas, bem como o piso salarial e a jornada de trabalho. Isso tudo daria uma maior visibilidade a esse profissional, além de trazer mais segurança a ele também, visto os conhecimentos teóricos e técnicos que lhe seriam indispensáveis para o exercício da profissão (LEMOS, 2014).

Atualmente, há um crescimento na oferta de cursos, tanto no meio acadêmico como em âmbito profissional, voltados à redação e revisão de textos, bem como um aumento da procura por especialização na área pelos profissionais interessados. Entretanto, fatos como os “anseios que essa prática causa devido ao mercado de trabalho disputado com profissionais não especializados” (LEMOS, 2014, p. 140), além da desvalorização da profissão, levam a carreira pública a se tornar uma alternativa para o revisor de textos.

Em relação à formação acadêmica, no serviço público, por exemplo, a função de revisor não é exclusiva do profissional de Letras, como pode ser visto no excerto abaixo (figura 6), retirado do item 1.3 do Edital nº 143/2011, referente ao concurso público para provimento de cargos técnico-administrativos no IFPB. Esse concurso foi o que nomeou os três revisores de textos sujeitos da presente pesquisa, sendo dois com formação em Letras e um em Comunicação Social, mais especificamente em Relações Internacionais.



28	Revisor de Texto	E	Curso Superior em Comunicação Social ou Letras, reconhecido pelo MEC.
----	------------------	---	---

**Figura 6:** escolaridade exigida para o cargo de revisor de texto em concurso do IFPB.

Fonte: IFPB, 2011.

Para ser um servidor público, sabe-se que é necessário ser aprovado em concurso público, portanto, os revisores que participaram do concurso contemplado pelo edital citado tiveram que se preparar tanto para uma prova de conhecimentos gerais e específicos (objetiva, de múltipla escolha, sem etapa discursiva), como para a função a ser exercida. Os conhecimentos gerais exigidos na prova constam na figura 7 a seguir:

<p align="center"><b>ANEXO II – EDITAL Nº 143/2011</b>  <b>CONCURSO PÚBLICO – TÉCNICO-ADMINISTRATIVO</b></p> <p align="center"><b>PROGRAMA BÁSICO DAS DISCIPLINAS CONSTANTES DA PROVA ESCRITA</b>  <b>TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO</b></p>	
<p align="center"><b>CONHECIMENTOS GERAIS</b></p>	
<p align="center"><b>LINGUA PORTUGUESA – TODOS OS CARGOS</b></p>	
<p>1. Compreensão e interpretação de textos. 2. Gêneros textuais. 3. Fatores de Textualidades, 4. Ortografia oficial. 5. Acentuação gráfica. 6. Emprego da crase. 7. Pontuação. 8. Concordância nominal e verbal. 9. Regência nominal e verbal. 10. Redação Empresarial e Oficial. 11. Relações sintático-semântico-discursivas no processo argumentativo.</p>	
<p align="center"><b>LEGISLAÇÃO DO SERVIÇO/SERVIDOR PÚBLICO FEDERAL – TODOS OS CARGOS</b></p>	
<p>1. Direito Constitucional: Direito e Garantias Fundamentais (art. 5º ao 17 da C.F.); da Administração Pública (art. 37 ao 41 da C.F.); Da Ordem Social (art. 205 ao 216, 218, 219, 225 ao 232 da C.F.); 2. Dos Crimes contra a Administração Pública (art. 312 ao 327 do Código Penal); 3. Improbidade Administrativa - Lei 8.429/92; 4. Lei 8.112 e alterações posteriores: Do Provimento, Vacância, Remoção, Redistribuição e Substituição (art. 5º ao 39 da Lei 8.112/90); Dos Direitos e Vantagens (art. 40 ao 115 da Lei 8.112/90); Do Regime Disciplinar (art. 116 ao 142 da Lei 8.112/90). 5. Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. (Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994 e suas atualizações).</p>	
<p align="center"><b>INFORMÁTICA – TODOS OS CARGOS</b></p>	
<p>1. Conceitos relacionados a hardware, software, computadores e periféricos.</p> <p>2. Conceitos relacionados ao ambiente Microsoft Windows (versões XP, Vista e 7), uso do ambiente gráfico, aplicativos, acessórios, execução de programas e suas funcionalidades: ícones, teclas de atalho, janelas, menus, armazenamento de dados e realização de cópia de segurança (backup), organização e gerenciamento de arquivos, pastas e programas, compartilhamentos, impressão e áreas de transferência.</p> <p>3. Conceitos e conhecimentos na utilização das ferramentas, e recursos do Pacote de aplicativos LibreOffice (versão 3 e atualizações) e Microsoft Office (versões 2003 e 2007): editores de Texto, planilhas de cálculo/eletrônicas e softwares de apresentações.</p> <p>4. Fundamentos de intranet e internet. Serviços básicos de Internet: Correio Eletrônico (produção, manipulação e organização de e-mails), Navegação e sites de Pesquisa. Aplicativos: Navegadores (Internet Explorer 9 e Mozilla Firefox 7 e suas atualizações), antivírus, firewall, antispware.</p>	

**Figura 7:** conhecimentos gerais, para todos os cargos, exigidos no Edital nº 143/2011-IFPB.

Fonte: IFPB, 2011.

Já os conhecimentos específicos para o cargo de revisor de texto foram os seguintes (figura 8):

<b>REVISOR DE TEXTO</b>	1. Domínio Linguístico – gramatical
	2. Noções das normas da ABNT para textos acadêmicos
<b>CÓDIGO 28</b>	3. Conhecimento de Linguagem na elaboração de material didático para a Educação a Distância.

**Figura 8:** conhecimentos específicos para o cargo de revisor de texto constantes no Edital nº 143/2011-IFPB.  
Fonte: IFPB, 2011.

Diante da exposição dos conhecimentos, tanto gerais quanto específicos, exigidos para a realização da prova do concurso, percebe-se que, apesar de não ser exigida a formação exclusivamente em Letras para o exercício da função de revisor, o candidato teria que ter um sólido conhecimento em língua portuguesa, principalmente relativo à norma padrão, para realizar a prova. No entanto, não houve, nesse concurso, especificamente para o cargo de revisor, nenhuma questão discursiva, muito menos prática, com o intuito de verificar a capacidade de escrita e de revisão por parte do candidato, ao contrário do concurso para revisor da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, realizado em 2008, conforme relatado por Rocha (2015). No concurso do IFPB não houve, também, exigência de conhecimentos na área de educação. Tudo isso vai de encontro às atribuições do cargo de revisor de texto (rever textos e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão), como pode ser visto na figura 9 a seguir:

28	Revisor de Texto	E	Rever textos, atentando para as expressões utilizadas, sintaxe, ortografia e precisão para assegurar-lhes correção, clareza, concisão e harmonia. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
----	------------------	---	--

**Figura 9:** descrição sumária das atribuições do cargo de revisor de texto.  
Fonte: IFPB, 2011.

Nota-se que as atribuições do cargo são amplas e estão em consonância com o solicitado na prova do concurso somente no que se refere ao conhecimento da língua em seu aspecto linguístico-gramatical. Pensando, ainda, que os revisores desse concurso foram nomeados para trabalharem, a princípio, com a revisão do MDI do curso de Letras do IFPB, os conhecimentos específicos para a prova estão, de certa forma, compatíveis, pois exigem o domínio da língua, noções das normas da ABNT e, bem estritamente, conhecimento sobre material didático para EaD. Isso demonstra que os candidatos aprovados, ao iniciarem suas

atividades de revisão no IFPB, possuíam certo conhecimento em relação ao solicitado, mesmo que o mínimo exigido, isto é, mesmo que o suficiente para apenas passar na prova.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, se uma empresa ou órgão público, como no caso do IFPB, abre vaga para o cargo de revisor de textos, é porque há uma necessidade desse profissional. Portanto, é imprescindível que este esteja preparado para assumir as atividades inerentes à função que irá desempenhar, bem como se manter atualizado e continuar se especializando na área após sua entrada no órgão.

Além disso, ainda em relação às atribuições do cargo de revisor de textos, descritas no Edital nº 143/2011 do IFPB, verifica-se que falta conhecimento, por parte da Instituição, sobre as características e a real função desse profissional, uma vez que não cabe a ele somente “rever textos, atentando para as expressões utilizadas, sintaxe, ortografia e precisão para assegurar-lhes correção, clareza, concisão e harmonia” (IFPB, 2011). A tarefa do revisor transcende a identificação e correção de impropriedades gramaticais, indo além da revisão linguística (COELHO; ANTUNES, 2010), como será visto na próxima seção.

#### **4.4 O revisor de textos**

Diversos são os autores que conceituam o papel do revisor de textos. Partindo, então, de uma linha do tempo com as definições para esse sujeito, Chartier (2002, p. 26-27) afirma que cabia ao “corrector” (ou revisor) a “preparação do manuscrito para a composição”. Ou seja, esse profissional é “o editor de texto que acrescenta letras maiúsculas, acentos e sinais de pontuação e que deste modo padroniza a ortografia e estabelece convenções tipográficas”. Segundo Moxon (apud CHARTIER, 2002), revisor é aquele que “examina a prova e confere a pontuação, os itálicos, as capitulares ou qualquer erro que possa restar, ou possa ter sido cometido pelo compositor”. Nota-se, na exposição dessas atividades, um tratamento de “fiscal” ao revisor de textos, cujo ofício é atualmente considerado mais como colaborativo, a depender do seu contexto de trabalho.

Verifica-se, assim, com essas definições para revisor de textos, um equívoco quanto às atribuições que cabem a esse profissional, uma vez que este é visto, na maioria das vezes, como aquele que somente corrige acentos e sinais de pontuação e padroniza a ortografia, isto é, aquele que corrige o texto com base apenas em padrões pré-estabelecidos por gramáticas e

manuais. Entretanto, o papel desempenhado por esse sujeito é mais do que isso, conforme defende Lemos (2014, p. 142):

O revisor é o profissional responsável por ajustar as imperfeições estruturais, lexicais, linguístico-gramaticais e semânticas de um texto. [...] Assim, corrigem-se inadequações linguísticas e semânticas que podem passar despercebidas pelo autor, cabendo ao profissional de revisão fazer os ajustes necessários para, então, expô-lo publicamente. Para isso, a atividade do revisor vai além da correção gramatical, uma vez que é necessária a análise do texto como um todo, observando estrutura, contexto, sentido, gênero textual, elementos de coesão e de coerência e estilo do autor.

No nosso entendimento, o revisor de textos é, portanto, mais que um simples “corretor”: ele é o profissional que lê, avalia e intervém no texto alheio, realizando essa intervenção por meio de acréscimos, supressões, substituições e deslocamentos de elementos textuais, por meio de suas intervenções, diretamente no texto ou por comentários. O revisor verifica, além dos aspectos microestruturais (ortografia, regência, concordância, pontuação, colocação pronominal), a composição textual, a hierarquia das informações, o ordenamento das ideias, a coesão e a coerência textuais, a articulação entre as partes do texto, a adequação da linguagem, o gênero textual, o estilo do autor, entre outros, ou seja, aspectos linguístico-discursivos inseridos em determinado contexto de produção.

Dessa forma, o revisor deve cuidar, sim, dos aspectos gramaticais e formais do texto, e para isso ele precisa ter excelente domínio da língua e de técnicas de redação. Os aspectos gramaticais, assim, dizem respeito à acentuação, à ortografia, ao vocabulário e à sintaxe, e os aspectos formais englobam a aplicação de uma série de critérios de padronização cujo objetivo é dar ao texto uma apresentação racional e uniforme. Uma padronização bem feita exige um profissional detalhista, metódico, organizado e sempre disposto à pesquisa exaustiva – e que conheça com profundidade a sintaxe da língua. Mais do que apontar ou corrigir erros de gramática, porém, um dos maiores desafios do revisor é organizar sentidos, o que exige dele bom domínio dos mecanismos de coesão textual.

Além disso, ao desempenhar suas atividades, o revisor deve se atentar também a fatores mais globais, como aqueles que se voltam para aspectos gráficos, normalizadores e temáticos do material submetido à sua revisão. Para isso, é fundamental conhecer o gênero textual a ser revisado, como já dito, assim como o suporte e a esfera em que ele será veiculado, pois essas informações permitirão ao revisor julgar a (in)adequação: i) de aspectos referentes à composição visual e material do texto (revisão gráfica); ii) de questões ligadas à metodologia e à editoração (revisão normalizadora); iii) de fatores relativos à propriedade e à

consistência das informações apresentadas em função do interlocutor e da situação (revisão temática); e, é óbvio, iv) de aspectos relacionados à gramática e ortografia do texto (revisão linguística) (COELHO; ANTUNES, 2010).

Em relação à formação acadêmica desse profissional, como dito anteriormente, ela não se restringe à graduação em Letras, o que pode ser um problema para a área de revisão textual, uma vez que

há profissionais de diversos ramos atuando com os mesmos fatos linguísticos. A diversidade de enfoques sempre é enriquecedora, ainda mais numa época em que se evidencia a necessidade de pensar o mundo multi-, inter- e transdisciplinarmente. Todavia há que se sistematizar essa situação, a fim de que as peculiaridades da atuação e formação do revisor não se percam entre olhares aleatórios sobre questões aleatórias. (COSTA; RODRIGUES; PENA, 2011, p. 64).

Mesmo que o revisor não seja formado em Letras, é importante que ele trabalhe em cima de uma metodologia baseada na Linguística, a fim de que suas propostas de alterações tipográficas, ortográficas, gramaticais, lexicais, estilísticas e discursivas sejam pertinentes. Cabe a esse profissional, portanto, propor essas alterações visando à adequação dos textos às suas condições de produção e recepção (COSTA; RODRIGUES; PENA, 2011).

No entanto, independentemente da sua formação, é necessário que o revisor de textos tenha conhecimento de mundo, ou seja, que esteja por dentro dos acontecimentos de sua época, bem como de questões históricas, principalmente as relacionadas a sua prática profissional. Por essa razão, ele precisa se aperfeiçoar constantemente, não só no que tange às mudanças da língua, mas também em relação a conhecimentos gerais e específicos das diversas áreas do saber.

É importante, assim, que o revisor se mantenha atualizado e informado, pois a atividade de revisar exige, muito mais do que o conhecimento da língua, uma “boa cultura geral e atenção” (MALTA, 2000 apud OLIVEIRA, 2016, p. 66). Ainda conforme esse autor, o revisor de textos, deve, então, ser curioso, atencioso, utilizar diversas práticas de leituras, entre outros, para que possa alcançar a sua cultura geral. Essas características podem auxiliá-lo a adquirir os conhecimentos necessários para desempenhar sua profissão com sucesso.

Nessa perspectiva, Oliveira (2016, p. 44) defende que

[...] não basta o conhecimento das regras da gramática tradicional, pois estas representam uma norma: a “norma culta” – apenas uma dentre tantas outras normas que circulam nas diversas esferas da atividade humana –, que não responde a vários questionamentos detectados pelo revisor relacionados com

o querer-dizer do autor, os lapsos de memória, as falhas de escritura, entre outros aspectos que só um profissional com certa experiência pode identificar.

Ainda quanto às características do revisor, este deve, além de estar informado ao revisar um texto, apresentar soluções e/ou sugestões aos pontos evidenciados como equívocos. Para que isso aconteça, é necessário acrescentar sabedoria ao seu trabalho, e isso demanda bastante leitura e estudo por parte desse profissional, conforme já foi dito. Assim, segundo Guilherme (1967, p. 49 apud LEMOS, 2014, p. 143), “[...] o revisor deve ser enciclopédico, possuindo uma visão tanto quanto possível vasta do saber em múltiplas manifestações”.

Por outro lado, o revisor de textos não deve ser uma enciclopédia ambulante, ou seja, um ser possuidor de todo o conhecimento do mundo. Antes de tudo, ele é um ser humano, e justamente por sua característica de ser curioso, precisa, eventualmente, sanar dúvidas que porventura (ou sempre) apareçam. Para isso, deve saber pesquisar, demarcar fontes seguras e adaptar o texto adequadamente ao que o autor propõe. Ao revisor cabe, ainda, saber os limites de suas intervenções no texto, tomando o cuidado de não modificar o estilo, a ideia e a intenção do autor, bem como o próprio conteúdo do texto. Além disso, ele precisa ter uma habilidade social para gerir suas interações com o autor do texto.

Diante do que foi abordado até aqui, percebe-se a importância do revisor de textos em diferentes ambientes e funções que lidam com o tratamento do texto. “Por trabalhar a linguagem, com a linguagem e sobre a linguagem” (OLIVEIRA, 2016, p. 59), o revisor deve estar preparado, ainda, para lidar com os mais diversos gêneros textuais, visto que revisar significa revisar gêneros textuais, e não um aglomerado de frases. O revisor deve, além disso, interagir com os outros sujeitos envolvidos na produção textual: no caso desta pesquisa, os professores-autores. Dessa forma, na próxima seção, será apresentado esse outro sujeito da interação com o revisor.

#### **4.5 O professor-autor**

No processo de produção de MDI para EaD, os professores são chamados de conteudistas, nomenclatura dada pelo Ministério da Educação (MEC), entretanto, no presente trabalho, eles são tratados por “professores-autores”, como forma de salientar seu papel tanto

de professor quanto de autor. Ou seja, como forma, ainda, de destacar a questão da autoria, em concordância com Preti (2010, p. 10 apud MORAIS, 2016, p. 90-91), que caracteriza o professor-autor como “aquele que cria, que produz algo seu, que inova e rompe com o estabelecido. Mais que tudo, é aquele que provoca o leitor, que o estimula à reflexão, ao diálogo com o autor, convidando-o para, juntos, atribuírem novos significados [...] ao texto”.

Por conta de todo esse trabalho de autoria, o qual se configura numa atividade distante das práticas profissionais cotidianas desenvolvidas pelo professor-autor, aumenta-se a responsabilidade da instituição ou órgão empregador sobre a capacitação desse profissional, o que muitas vezes não ocorre. A necessidade da preparação desse sujeito se justifica, ainda, pelo fato de a produção textual do MDI se diferenciar da escrita acadêmica utilizada nas publicações científicas, por exemplo, uma vez que se trata de “aulas-textos”, no formato de livros, produzidas para uma modalidade ainda em consolidação (MORAIS, 2016).

Em relação a esse processo de elaboração de material didático, Morais (2016), em sua pesquisa sobre o agir docente no e sobre MDI para EaD, afirma que as especificidades desse material ocasionam uma dificuldade muito grande por parte do professor-autor quando da sua produção textual. Isso acontece pelo fato de a elaboração específica desse gênero exigir

[...] desse profissional certa dinamicidade na maneira de expor e de explicar o conteúdo, destacando os conceitos científicos, provocando o diálogo e motivando o aluno à pesquisa. Essa atividade, portanto, demanda constante atualização do professor-autor, pois, para estimular os alunos, esse profissional necessita ter não só competências sobre o conteúdo, mas também de práticas de letramentos que contribuam para a flexibilização e autonomia do ensino e aprendizagem [...]. (MORAIS, 2016, p. 22).

Dito isso, é verdade que escrever não é uma atividade fácil, é um processo que exige esforço, disciplina, atenção e paciência. Mais ainda se pensarmos no mundo em que vivemos hoje, com o grande fluxo de informações a que estamos expostos e, ainda, na velocidade com que elas circulam. E devido, principalmente, a toda essa velocidade, muitas vezes os produtores de textos não se atentam à organização e à própria escrita dos seus textos. Sobre esse assunto, Alves e Andrada (2010, p. 3 apud PASSOS; SANTOS, s./d.) afirmam que a “dificuldade que a maioria das pessoas enfrenta ao redigir um texto, bem como a rapidez com que as informações chegam até nós, faz com que os autores não tenham preocupação nem tempo para verificarem seus erros”.

Conforme visto anteriormente, o processo de escrita apontado por diversos estudos linguísticos envolve várias fases, bem como conhecimentos em diferentes níveis. Assim, ao



produzir seu texto, é necessário que o professor-autor, independentemente de já ter ou não familiaridade com a escrita, mobilize e coordene, ao mesmo tempo, um conjunto de variados “conhecimentos e habilidades, acerca do sistema de escrita, do conteúdo a ser expresso no texto, da organização textual, da situação enunciativa (locutor, destinatários, objetivos, contexto) e dos tipos de enunciados adequados a ela” (LEITE, 2012, p. 143). Além disso, Morais (2016, p. 92) afirma que

a produção de um MDI exige do professor-autor competências várias para atender às exigências tanto das políticas públicas educacionais quanto de modernas formas de instrumentalização, como o uso das novas tecnologias, como de novas maneiras de mobilizar conhecimentos e saberes, implicando, assim, a apropriação de novas formas do saber-fazer e, sobretudo, de competência linguístico-discursivo-textual para promover a interação através de instrumentos verbais e não verbais e das diversas mídias.

Nesse sentido, ao escrever, os autores devem levar em conta, também, os possíveis leitores de seu texto, que são diversos e diferentes. Todo mundo escreve com alguma finalidade e, claro, com o intuito de ser lido. No tocante a esse assunto, Passos e Santos citam Orlandi (1996, p. 9), a qual afirma que “Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”. Assim, um dos leitores do material didático objeto de estudo desta pesquisa é o revisor de textos, mas o principal leitor, ou seja, o destinatário fundamental desse texto, é o aluno.

Quanto à produção textual do MDI do curso de Letras do IFPB, esta é realizada por professores-autores que possuem, no mínimo, pós-graduação, ou seja, eles já têm familiaridade com a escrita, entretanto, “em razão do vínculo com os textos, os escritores se tornam insensíveis aos erros” (PASSOS; SANTOS, s./d.) e não conseguem verificar quais mecanismos linguístico-discursivos irão melhor compor seus textos. Por isso passa a ser necessária, assim, a intervenção do revisor de textos.

Os “erros” cometidos pelo professor-autor quando do desenvolvimento de seu texto e apontados pelo revisor podem ter função diagnóstica e prognóstica, da mesma forma que os erros dos alunos nas suas produções textuais em sala de aula, fazendo-se aqui um paralelo com a pesquisa de Leite (2012). A função diagnóstica informaria, assim, “sobre o estado de língua” do professor-autor, e a prognóstica funcionaria como base para o “trabalho pedagógico de mediação” do revisor. Portanto, a natureza desses erros é importante para a atividade de reescrita realizada pelo professor-autor, por isso o trabalho do revisor não deve se



limitar a uma assepsia do texto, mas, sim, “contemplá-lo em sua dimensão global, nos níveis linguístico, textual e discursivo” (LEITE, 2012, p. 144).

Dessa forma, a reescrita, assim como a produção e a revisão textuais, é também uma etapa importante no processo de escrita, mais especificamente no da elaboração do MDI de Letras. A reescrita é, portanto, realizada pelo professor-autor após a intervenção do revisor e consiste em executar operações de finalização e de ajustes no texto. Pode ser definida, ainda, como uma atividade reflexiva sobre a escrita e que torna o professor-autor um autocorretor do seu próprio texto (LEITE, 2012).

Professor-autor e revisor precisam estar constantemente envolvidos com o objeto de trabalho, ou seja, o texto. A interlocução entre ambos possui implicações que vão além da simples correção, para a qual não haveria contra-argumentos, visto estar fundamentada na gramática tradicional. Porém, os diálogos entre esses sujeitos são mais sutis e flexíveis do que se imagina, o que implica também a formação de profissionais de língua pensantes e íntimos das linguagens (RIBEIRO, 2009). Reitera-se, ainda, que a intervenção do revisor e a (re)escrita do professor-autor são realizadas pensando-se no destinatário final, o aluno, ou seja, esse estudante também está presente, de certa forma, na relação interativa entre revisor e professor-autor, uma vez que será o beneficiado de todo o processo, conforme será discutido no capítulo a seguir.

## 5 ANÁLISE SOCIODISCURSIVA NA PRODUÇÃO DO MDI

Uma vez que o objeto de investigação desta pesquisa é híbrido, ou seja, constituído de um processo que engloba textos diversos, a análise dos dados recai, conseqüentemente, sobre estes textos: a *produção inicial* do professor-autor; a *intervenção* do revisor, configurada na forma de comentários; e a *reescrita* do professor-autor, realizada após a intervenção do revisor. E é por meio desse processo que a interação entre professor-autor e revisor de textos é realizada. Como já dito, essa *interação sociodiscursiva* é o foco principal do presente trabalho, cujo objetivo é investigar de que forma o aluno se encontra implicado nessa interação, dentro do processo de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB, uma vez que esse estudante é o destinatário final, logo, o mais importante, desse material didático, e pressupondo-se, ainda, que a etapa de revisão vai além da mera higienização do texto.

Dessa forma, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, primeiramente, serão apresentadas as condições de produção do MDI de Letras, com a finalidade de determinar o contexto físico e sociossubjetivo em que o material foi produzido e revisado pelo professor-autor e pelo revisor, respectivamente. Em seguida, serão classificadas as intervenções do revisor no texto do professor-autor, pois é por meio delas que a interação entre esses dois sujeitos acontece. Após, serão analisados os três textos que compõem o processo de produção e revisão do material (produção inicial, intervenção e reescrita), como dito acima, o que será feito por meio da categorização deles de acordo com as capacidades de linguagem mobilizadas nesse processo.

### 5.1 Os parâmetros do contexto de produção do MDI

Diante de tudo o que já foi exposto até aqui com o objetivo de situar a presente pesquisa, como o embasamento teórico-metodológico do trabalho, o gênero textual MDI para EaD, o professor-autor e o revisor de textos, entre outros tópicos, é necessário apresentar, ainda, o contexto de produção desse material, uma vez que, conforme visto anteriormente na subseção 2.3.5, os parâmetros físicos e sociossubjetivos que compõem esse contexto

determinam as especificidades da situação de produção do texto e influenciam as condições em que este é organizado (BRONCKART, 1999).

Assim sendo, é sob essa base de orientação que resumimos, no quadro 2 a seguir, os parâmetros do contexto físico de produção do MDI de Letras a distância do IFPB, os quais norteiam o trabalho do professor-autor e do revisor de textos:

CONTEXTO FÍSICO		
Parâmetros		Descrição
Lugar de produção	Professores-autores	Os professores-autores têm flexibilidade na escolha do lugar físico para a produção do texto, seja esse local dentro ou fora da Instituição.
	Revisores de textos	Os revisores de textos desenvolvem suas atividades em seu local de trabalho, ou seja, na DEAD do IFPB.
Momento de produção	Professores-autores	O momento de produção também entra na flexibilidade que os professores-autores têm para elegê-lo, de acordo com suas escolhas individuais.
	Revisores de textos	As atividades dos revisores de textos são desenvolvidas em seu horário de expediente na DEAD.
Emissor	Professores-autores	Profissionais da área específica do conteúdo do componente curricular do MDI. 23 foi a quantidade de professores-autores que fizeram parte da elaboração dos 11 componentes curriculares constitutivos do <i>corpus</i> desta pesquisa.
	Revisores de textos	Profissionais responsáveis pela revisão linguístico-discursiva do MDI. Por fazer parte do <i>corpus</i> desta pesquisa o material dos dois primeiros períodos do curso de Letras, então, no total, 3 foram os revisores responsáveis por essa revisão.
Receptor		Estudantes do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, do IFPB, na modalidade a distância.

**Quadro 3:** parâmetros do contexto físico de produção do MDI de Letras do IFPB.

Esse quadro comprova o que já foi dito antes, que a produção do MDI de Letras é uma atividade realizada colaborativamente, ou seja, por mais de um agente. Isso se deve às especificidades do próprio gênero textual e, por essa razão, esse agente está representado por mais de um ator. Ainda, justamente pelo fato de haver mais de um emissor (no nosso caso, professor-autor e revisor de textos), o lugar e o momento de produção podem ser diferentes para cada um desses sujeitos.

Bronckart (1999) coloca o emissor como uma entidade única, definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista tanto físico quanto sociossubjetivo. Entretanto, optamos por desmembrar esse emissor em dois, pelo fato de o MDI ser, assim, um texto colaborativo no qual os produtores exercem funções distintas. Desse modo, o professor-autor é o agente-produtor responsável pelo conteúdo e, principalmente, pelas escolhas linguísticas iniciais, ou seja, todo o processo de produção do MDI parte dele. Não menos importante nesse processo, o revisor exerce suas atividades de acordo com o que lhe é designado e, em sua revisão, deixa no texto suas marcas de singularidade, mesmo que de forma sutil.

Em toda essa colaboração, o texto que o receptor, isto é, o estudante irá receber deverá estar constituído de aspectos que propiciem seu melhor entendimento, afinal, as escolhas linguísticas precisam desempenhar uma função em consonância com os objetivos comunicacionais do texto. Dessa forma, a interação entre os sujeitos que participam desse processo de produção é essencial, além de ser importante, também, a compreensão das singularidades de cada um desses agentes.

Diante desse quadro, nota-se que é fundamental investigar os elementos do contexto de produção, uma vez que este estabelece os significados concebidos. Isso se dá pelo fato de que devemos nos orientar, em nossas ações de linguagem, por critérios intrínsecos ao texto, tais como: o leitor; o autor; o gênero textual; os motivos, razões e intenções; e as situações em que essas ações são materializadas.

Sendo assim, passemos agora para a apresentação dos parâmetros do contexto sociossubjetivo de produção do MDI de Letras do IFPB, resumidos no quadro 3 a seguir:

CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO		
Parâmetros		Descrição
Lugar social		Ambiente acadêmico. Instituição pública federal de ensino técnico e superior.
Posição social do emissor	Professores-autores	Professores efetivos do IFPB vinculados ao curso de Letras EaD ou professores convidados de outras instituições de nível superior. Na elaboração de um componente curricular, participam, no mínimo, dois professores-autores, os quais materializam no texto o posicionamento enunciativo demonstrado pela voz social do projeto político-pedagógico do curso, ou, mais especificamente, da ementa do componente.
	Revisores de textos	Servidores efetivos do IFPB, com formação em Letras ou Comunicação Social, responsáveis pela revisão linguístico-discursiva do MDI. Por intervir

		diretamente no texto verbal, os revisores assumem, em alguns momentos, uma espécie de coautoria na escrita de partes desse texto.
Posição social do receptor		Estudantes em formação inicial do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, do IFPB, na modalidade a distância, oriundos de diferentes contextos educacionais de formação básica.
Objetivo		Produzir material didático como apoio e orientação do conteúdo a ser ministrado no curso de Letras a distância do IFPB.

**Quadro 4:** parâmetros do contexto sociossubjetivo de produção do MDI de Letras do IFPB.

A partir desse quadro, observa-se que o lugar social onde ocorre o processo de produção do MDI é o ambiente acadêmico, espaço de construção científica, pedagógica e didática, uma vez que esse material faz parte de um curso de licenciatura, ou seja, foi elaborado com a finalidade de formar professores. E é nesse ambiente que os agentes-produtores se encontram inseridos, os quais também foram desmembrados em dois grupos de emissores: professores-autores e revisores de textos.

Em relação ao primeiro grupo, trata-se de professores efetivos que estavam vinculados ao curso e que trabalhavam, em sua maioria, como professores ministrantes do respectivo componente curricular na plataforma virtual; e, ainda, professores convidados de outras instituições de nível superior, com formação específica para o conteúdo a ser desenvolvido quando da elaboração do material. Esses aspectos sociossubjetivos exercem influência direta em todo o contexto de produção, uma vez que o MDI apresentará singularidades de acordo com esses parâmetros das condições de sua produção.

No segundo grupo de emissores, os revisores de textos são servidores efetivos do IFPB, dois com formação acadêmica em Letras e um em Comunicação Social. Eles eram os responsáveis pela revisão linguístico-discursiva do MDI de Letras, bem como de outros textos oriundos de demandas da DEAD e da própria Instituição, e realizavam suas atividades no próprio ambiente e horário de trabalho. Isso significa que esses sujeitos trabalhavam com a revisão do MDI de Letras concomitantemente a outras exigências de revisão que porventura pudessem aparecer.

Relevante destacar, ainda, que, sendo esses profissionais do quadro efetivo do Instituto, eles puderam participar da continuidade entre um período e outro da produção do material, bem como puderam se inserir em processos que envolviam a Instituição como um todo. No recorte realizado para esta pesquisa, os três revisores (sendo eu um deles)

participaram da revisão do material referente aos dois primeiros períodos do curso de Letras. Para situar melhor esses sujeitos, no momento da análise dos dados, eles serão identificados por Revisor 1, Revisor 2 e Revisor 3, de acordo com a ordem de aparecimento na apresentação dos excertos.

Quanto aos receptores do texto, estes assumem a posição social de estudantes dentro do contexto sociossubjetivo. Destaca-se, aqui, que esses alunos cursam uma graduação na modalidade a distância, porém possuem formação básica no ensino presencial. Essa mudança na modalidade de ensino leva a uma nova possibilidade de didatização do conteúdo, pois acaba ocorrendo mudança também no modo como esse conteúdo é ministrado pelo professor e na forma como se dá a interação entre professor e aluno, por exemplo.

Outro ponto que deve ser ressaltado é a heterogeneidade constitutiva dessa categoria, não só para os estudantes de Letras EaD do IFPB, mas para os estudantes de EaD no geral. Conforme consta no Censo EAD.BR 2015 (ABED, 2016), 44% dos alunos são do gênero masculino e 56% do feminino e a maioria se encontra na faixa de 21 a 40 anos. Quanto à evasão, assunto sempre preocupante na área da Educação, o principal motivo é a falta de tempo (2,72), seguido de questões financeiras (2,55), falta de adaptação à modalidade EaD ou à metodologia do curso (2,25) e, por último, escolha errada (1,6).

Diante dessas informações, constata-se que todo esse contexto em que os estudantes se encontram deve ser levado em conta no momento da produção do MDI, visto que a voz enunciativa do professor estará presente nesse material. Ainda, de forma análoga à sala de aula presencial, o MDI é um mecanismo de mediação e interação, o qual organiza o aluno cognitivamente e o conscientiza das suas ações. Percebe-se, assim, diante de todas as características e funções desse material, que ele pode contribuir para conter a evasão escolar, o que reforça, mais uma vez, o cuidado especial que se deve ter em sua elaboração.

Por fim, como último item do contexto sociossubjetivo, o objetivo dos emissores é a produção de um MDI que funcione como apoio e orientação, ao estudante, do conteúdo a ser ministrado no curso de Letras do IFPB. Por focalizar o processo de ensino e aprendizagem, o MDI é um veículo responsável pelo fornecimento de um canal para a compreensão da teoria. Para esse objetivo ser alcançado, reiteramos a importância de ofertar a esse receptor exclusivo, o qual se encontra num contexto com tantas singularidades, um texto que seja marcado por uma linguagem acessível, não obstante toda formalidade acadêmica, e, ainda, coeso e coerente em seus aspectos linguístico-discursivos.

## 5.2 A intervenção textual como objeto de análise

A intervenção textual configura-se, aqui neste trabalho, como a ação realizada pelo revisor no texto do professor-autor com o objetivo de adequar o texto às suas condições de produção e de publicação. Ela pode ser considerada, assim, um produto resultante da atividade de revisão de textos e, ainda, como “novas textualizações para que o texto tenha uma recepção o mais próximo possível da esperada ou desejada” (MUNIZ, 2009, p. 7). Essa intervenção pode ocorrer diretamente no texto ou na forma de comentários, como visto anteriormente.

Assim, conforme já mencionado na parte metodológica de coleta, seleção e análise dos dados, o *corpus* deste trabalho está composto somente pelas intervenções configuradas na forma de comentários, pelo fato de estes permitirem uma maior interlocução entre o revisor de textos e o professor-autor. Desse modo, não foram consideradas para análise as intervenções resolutivas “puras”, ou seja, aquelas em que o revisor altera diretamente o texto, por causa de sua enorme ocorrência se comparada às demais, pois as resolutivas se relacionam, em sua maioria, aos aspectos microestruturais e de normatização, por serem desvios mais pontuais e localizados num nível mais superficial do texto.

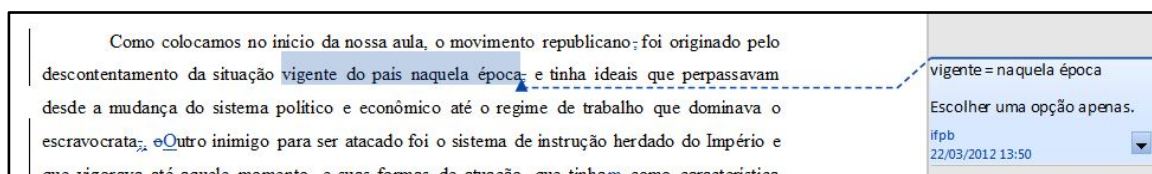
Ainda, as resolutivas, de certa forma, são o tipo de intervenção mais acatado pelo professor-autor, por conta da facilidade proporcionada pela ferramenta de revisão do editor de texto, a qual possibilita que eles aceitem ou rejeitem a alteração do revisor com apenas um clique. No entanto, foram consideradas para análise as resolutivas que se encontravam acompanhadas de um comentário do revisor para o professor-autor, pelo mesmo motivo explicitado acima.

Para aplicar a terminologia de Serafini (1994) e Ruiz (2001) à presente pesquisa, tivemos que nos focar no tipo de intervenção, bem como em seu objetivo e no modo como foi realizada, a fim de facilitar, pelo menos um pouco, a classificação das intervenções, pois, em alguns momentos, as suas características se imbricavam. Nessa perspectiva, a seguir exemplificaremos e descreveremos, mais detalhadamente, cada uma das intervenções constantes do *corpus* deste trabalho, de acordo com o que a análise dos dados nos revelou. Reiteramos que os três revisores desta pesquisa serão identificados por Revisor 1, Revisor 2 e Revisor 3, conforme a ordem de sua aparição na apresentação dos excertos.



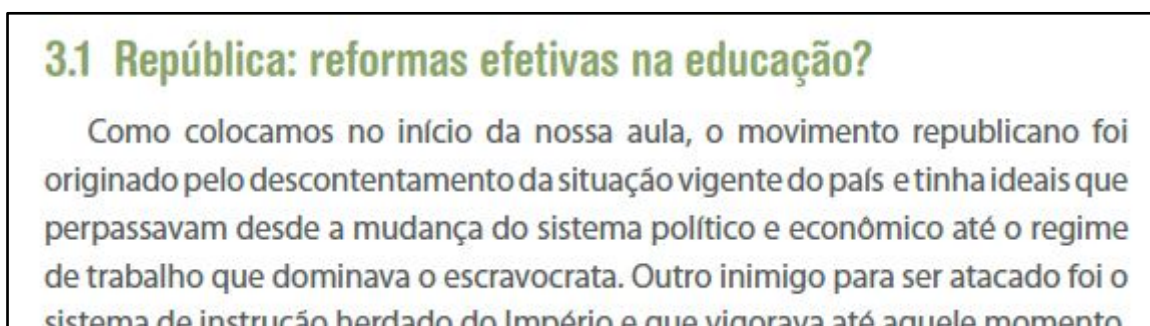
### a) Intervenção indicativa

Na intervenção indicativa, o revisor detecta o problema e o indica por meio de comentários curtos, pontuais e sem muita interação; faz perguntas e sugestões diretas, de caráter injuntivo, voltadas aos aspectos tanto micro quanto macroestruturais (ver excertos 1, 7, 15, 17, 23, 25 e 31). Às vezes a indicação é feita por meio de expressões vagas ou genéricas (ver excerto 25). A resolução fica a critério do professor-autor, o qual pode ter dificuldades de interpretação, visto que o problema é apenas assinalado, sem mais explicações. Vejamos uma ocorrência (excerto 1) que se encaixa nessa classificação:



**Excerto 1:** intervenção indicativa do Revisor 1 na aula 3 de HEB.

Nesse excerto, verificamos que o Revisor 1 não realiza a alteração diretamente no texto, apenas assinala o problema ao professor-autor (“vigente = naquela época”), deixando a escolha da mudança a cargo deste (“Escolher uma opção apenas”). Notamos, aqui, que não há muita interação do revisor com o professor-autor, além de o comentário ser composto de um texto curto, direto, injuntivo. Quanto ao texto reescrito (excerto 2), observamos que o professor-autor optou por excluir a expressão adverbial “naquela época”, demonstrando, portanto, concordância com a intervenção do revisor.



**Excerto 2:** texto do professor-autor pós-intervenção indicativa do Revisor 1 na aula 3 de HEB.

### b) Intervenção textual-interativa

A intervenção textual-interativa privilegia o diálogo entre revisor e professor-autor, caracterizando-se por uma interlocução maior entre esses sujeitos, por meio de comentários



mais longos, referentes principalmente a problemas de natureza global, ou seja, a aspectos linguístico-discursivos do texto. Há ocorrência de perguntas completas e bem formuladas; explicação mais detalhada da natureza do problema; sugestões e orientações sobre o que deve ser feito; justificativa da intervenção (ver excertos 3, 11, 19 e 21). Observamos, por vezes, o uso de vocativo, linguagem formal e educada, o que demonstra um estilo pessoal de intervenção do revisor (ver excertos 11, 19 e 21). A seguir, um dado (excerto 3) desse tipo de intervenção:

<p>Uma das críticas que paira sobre as concepções de Herbart e Dewey é a de que sua excessiva preocupação com o mundo prático, conduzida por uma afinidade com os ditames liberais da economia burguesa, é a disseminação de uma mentalidade que procura privilegiar, nos currículos escolares, aqueles conteúdos considerados úteis para a vida moderna. Desse modo, essas teorias alinham-se à doutrina positivista e corroboraram com o desenvolvimento do Behaviorismo já mencionado na aula</p>	<p>De quem? Herbart? Dewey? Ou dos dois?</p> <p>Sugiro algo como: ...é a de que a excessiva preocupação de (Herbart) (Dewey) (deles) com o mundo...</p>
--	---

**Excerto 3:** intervenção textual-interativa do Revisor 1 na aula 8 de FE.

O pronome possessivo “seu/sua” é um dos principais causadores de ambiguidade em um texto. Um exemplo é o deste excerto, em que o pronome “sua”, no trecho do período “Uma das críticas que paira sobre as concepções de Herbart e Dewey é a de que sua excessiva preocupação com o mundo prático [...]”, pode se referir tanto a Herbart quanto a Dewey ou até mesmo aos dois. Notamos que o comentário do Revisor 1 é bem dialógico, pois inicia com questões que levam o professor-autor a entender a natureza do problema (“De quem? Herbart? Dewey? Ou dos dois?”) e depois sugere uma forma em que não há ambiguidade (“Sugiro algo como: ...é a de que a excessiva preocupação de (Herbart) (Dewey) (deles) com o mundo...”). Nesse caso, era a última alternativa, como pode ser visto no texto reescrito (excerto 4) pelo professor-autor, em que este retira o pronome “sua” e insere a locução “de ambos”, retomando, portanto, os dois autores citados.

Uma das críticas que paira sobre as concepções de Herbart e Dewey é a de que a excessiva preocupação de ambos com o mundo prático, conduzida por uma afinidade com os ditames liberais da economia burguesa, é a disseminação de uma mentalidade que procura privilegiar, nos currículos escolares, aqueles conteúdos considerados úteis para a vida moderna. Desse modo, essas teorias alinham-se

**Excerto 4:** texto do professor-autor pós-intervenção textual-interativa do Revisor 1 na aula 8 de FE.

### c) *Intervenção classificatória*

A característica principal da intervenção classificatória é que a diferencia das demais é o uso da metalinguagem para apontar, explicar, justificar e/ou classificar o tipo de problema existente, bem como completar informações. Metalinguagem se trata da utilização da linguagem para falar sobre a própria linguagem. Assim, nesse tipo de intervenção, percebemos o emprego de termos técnicos da área da Linguística, referentes, por exemplo, às classes gramaticais, à colocação pronominal, ao Novo Acordo Ortográfico, à Gramática Normativa, ao significado de palavras, entre outros (ver excertos 5, 9, 13, e 29). Uma vez que o professor-autor é um professor universitário, não haverá tanta dificuldade para compreender esses termos, ao contrário de um leigo na área. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o excerto 5, que demonstra a intervenção classificatória:

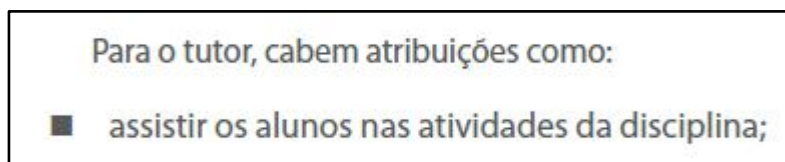


**Excerto 5:** intervenção classificatória do Revisor 1 na aula 1 de FED.

Nesse excerto, observamos que o Revisor 1 realiza a alteração diretamente no texto (exclusão da preposição “a” após o verbo “assistir”) por já saber o sentido do verbo “assistir” que seria mais adequado ao contexto (o tutor deve “prestar assistência” e não “ver” os alunos). Mesmo assim, deixa um comentário longo para o professor-autor, a fim de explicar a diferença de semântica que a transitividade do verbo pode causar (“No primeiro caso, há a preposição ‘a’ (como estava), e no segundo, não (conforme alterei).”). A explicação do revisor é feita de forma dialógica, iniciada por uma pergunta completa que leva o professor-autor a refletir sobre sua escolha léxico-gramatical (“É assistir no sentido de ‘ver’ ou de ‘prestar assistência’?”).

Diante dessas características, essa intervenção poderia ser classificada como textual-interativa, no entanto, por haver o uso de metalinguagem na explicação do problema apontado, ela se caracteriza como intervenção classificatória. No texto reescrito (excerto 6), notamos que a alteração é acatada, bem como a observação do revisor, pois o professor-autor deixa o verbo “assistir” sem a preposição “a” que o sucedia e que estava contraída com o

artigo “os”, o qual, por sua vez, antecedia o substantivo “alunos” (“aos alunos”), ficando “assistir os alunos nas atividades da disciplina”.



**Excerto 6:** texto do professor-autor pós-intervenção classificatória do Revisor 1 na aula 1 de FED.

Em relação aos tipos de intervenções encontrados na pesquisa, das 54 que compõem o *corpus*, 30 são indicativas, 7 são textuais-interativas e 17 são classificatórias. A partir desses dados, percebe-se que o revisor, em sua relação sociodiscursiva com o professor-autor, realizada por meio de comentários, interage menos com seu interlocutor e sinaliza e justifica mais os desvios cometidos por este. Quanto ao acatamento das intervenções por parte do professor-autor, a maioria se dá quando o revisor faz uso da intervenção indicativa, visto que, das 30 intervenções desse tipo, 28 foram acatadas, o equivalente a 93,33% de aceitação. Já das 7 intervenções do tipo textual-interativa, 4 foram aceitas, ou seja, 57,14%, pouco mais da metade. E das 17 intervenções classificatórias, 2 não foram acatadas, isto é, houve 88,23% de aceitação. A seguir, a tabela 1 resume esses números, para uma melhor visualização das informações apresentadas:

INTERVENÇÃO	ACATADA	NÃO ACATADA	TOTAL
Indicativa	28	2	30
Textual-interativa	4	3	7
Classificatória	15	2	17
TOTAL	47	7	54

**Tabela 1:** quantitativo de intervenções.

Vejamos, na sequência, mais detalhes sobre as intervenções que não foram acatadas.

#### *a) Intervenções indicativas não acatadas*

Analisando as intervenções que não foram acatadas, notamos que, do grupo das indicativas, as duas ocorrências de não aceitação aconteceram: 1) quando o revisor sugere a substituição de um conectivo por outro equivalente e 2) quando recomenda ao professor-autor

colocar o período (que o revisor julgou incompreensível) na ordem direta, como pode ser verificado no excerto 7 a seguir:

Considerando que dentro da concepção da linguística a respeito do conceito de morfologia surge a noção de morfosyntaxe, a exemplo do que ocorre para que se estabeleça a concordância, explique como a noção de morfosyntaxe se constitui, observando, especificamente, as palavras destacadas no texto.	Sugiro colocar na ordem direta para melhor compreensão por parte dos alunos.
--	--

**Excerto 7:** intervenção indicativa não acatada do Revisor 1 na aula 1 de MLP.

A oração na ordem direta facilita o entendimento do conteúdo do texto por parte do leitor, e é pensando nesse leitor, no aluno, bem como no gênero textual, visto esta ser uma das características do MDI, que o Revisor 1 faz sua sugestão ao professor-autor: “Sugiro colocar na ordem direta para melhor compreensão por parte dos alunos”. Essa intervenção, por sua vez, não é acatada (ver excerto 8). Talvez se o revisor tivesse fornecido, como exemplo, o texto reescrito, o professor-autor tivesse compreendido a proposta do revisor e a tivesse aceitado, executando a alteração solicitada.

Considerando que dentro da concepção da linguística a respeito do conceito de morfologia surge a noção de morfosyntaxe, a exemplo do que ocorre para que se estabeleça a concordância, explique como a noção de morfosyntaxe se constitui, observando, especificamente, as palavras destacadas no texto.

**Excerto 8:** texto do professor-autor pós-intervenção indicativa não acatada do Revisor 1 na aula 1 de MLP.

#### *b) Intervenções classificatórias não acatadas*

Em relação às intervenções classificatórias, os dois casos de não acatamento se encontram no excerto 29 e no 9 a seguir, no qual o Revisor 2 apenas indica e explica o que ele presume ter sido erro (“‘à parte’ pode ser usada neste contexto, contudo acredito que a mesma expressão sem crase, servindo o artigo como determinante, fosse sua intenção”), deixando a correção a cargo do professor-autor (“Oferto a correção ao autor”). No entanto, este não considerou como erro o que foi apontado pelo revisor e, portanto, não realizou nenhuma alteração no texto (excerto 10).

<p>'dinamismo') é o que se chamou nessa Escola de <i>perspectiva funcional da sentença</i>. Essa orientação foi dada pelo linguista praguense <u>Wilhem Mathesius</u>. À parte menos dinâmica da sentença ele propôs chamar <b>tema</b>; à parte mais dinâmica propôs chamar <b>rema</b>. Explicou, ainda, que essas duas funções têm a ver – em inglês e em checo – com a ordem das palavras e com a entoação. (ILARI, 2009).</p>	<p>Professor,</p> <p>"à parte" pode ser usada neste contexto, contudo acredito que a mesma expressão sem crase, servindo o artigo como determinante, fosse sua intenção. Oferto a correção ao autor.</p>
--	--

**Excerto 9:** intervenção classificatória não acatada do Revisor 2 na aula 10 de IL.

*sentença*. Essa orientação foi dada pelo linguista praguense Wilhem Mathesius. À parte menos dinâmica da sentença ele propôs chamar **tema**; à parte mais dinâmica propôs chamar **rema**. Explicou, ainda, que essas duas funções têm a ver – em inglês e em checo – com a ordem das palavras e com a entoação. (ILARI, 2009).

**Excerto 10:** texto do professor-autor pós-intervenção classificatória não acatada do Revisor 2 na aula 10 de IL.

Notamos, assim, que, mesmo com toda a formalidade na escrita do texto interventivo, com uso de termos da Linguística, como “crase”, “artigo”, “determinante”, característico da intervenção classificatória, além do cuidado na explicação do problema, o professor-autor a ignora e mantém seu texto como estava. Provavelmente esse não acatamento foi devido ao fato de a crase aqui ser obrigatória, uma vez que o verbo “chamar” com sentido de “dar nome” é transitivo indireto. Além disso, é possível que o revisor não tenha se atentado a essa questão pelo motivo de as orações estarem na ordem inversa, tendo em vista que a ordem direta (p. ex.: “Ele propôs chamar tema à parte menos dinâmica da sentença”) facilita a compreensão do texto, sendo a ordem direta, inclusive, uma característica que deve(ria) estar presente na linguagem do gênero textual MDI para EaD.

Ainda, em referência ao alto número de intervenções classificatórias acatadas pelo professor-autor, percebemos que estas se configuram, em quase sua totalidade, em comentários que complementam ou justificam uma alteração já realizada no texto pelo próprio revisor. Nesses casos, a classificatória serve mais como um apêndice à intervenção resolutiva, a qual, por sua vez, como dito anteriormente, é o tipo de intervenção mais acatado pelo professor-autor, por conta da facilidade viabilizada pela ferramenta de revisão do editor de texto.



*c) Intervenções textuais-interativas não acatadas*

Do grupo das intervenções textuais-interativas, os três episódios de não acatamento se deram: 1) no momento em que o revisor, deixando claro se tratar da opinião dele, aconselha a inclusão de uma nota de rodapé, como forma de auxiliar na formação do aluno (ver excerto 19); 2) quando o revisor se posiciona como professor e aluno, e não (somente) como revisor, e informa que seria “interessante” (adjetivo utilizado por ele próprio) a inserção, também, de um trecho introdutório no subitem assinalado (ver excerto 21); e, por último, 3) na situação apresentada no excerto 11 a seguir:

<p>“pereira” é feminino e <i>uirus</i> “veneno” é neutro. Se vocês observarem que “o gênero gramatical é uma simples relação que une o substantivo ao adjetivo que a ele se refere”, as dúvidas na determinação do gênero podem ser solucionadas.</p> <p>Usaremos para esclarecer a questão do gênero atribuído ao substantivo o adjetivo <i>malus</i> “mau”, que apresenta três formas diferentes para cada gênero, ou seja,</p>	<p>Prezado(a) Professor(a), as aspas estão indicando uma citação. Em caso positivo, favor indicar qual, incluindo-as nas referências. Em negativo, opino por retirá-las.</p>
---	--

**Excerto 11:** intervenção textual-interativa não acatada do Revisor 2 na aula 3 de FLR.

Nesse excerto, o revisor, diante de um trecho entre aspas mas sem a respectiva referência, deixa um longo comentário para o professor-autor: “Prezado(a) Professor(a), as aspas estão indicando uma citação. Em caso positivo, favor indicar qual, incluindo-as nas referências. Em negativo, opino por retirá-las”. O professor-autor não acata a sugestão (excerto 12), um dos motivos pode ser por não ter entendido o comentário do revisor.

é feminino e *uirus* “veneno” é neutro. Se você observar que “o gênero gramatical é uma simples relação que une o substantivo ao adjetivo que a ele se refere”, as dúvidas na determinação do gênero podem ser solucionadas.

**Excerto 12:** texto do professor-autor pós-intervenção textual-interativa não acatada do Revisor 2 na aula 3 de FLR.

Sendo assim, vejamos alguns problemas encontrados no texto do revisor: 1) a primeira oração não deveria ser uma afirmação (“Prezado(a) Professor(a), as aspas estão indicando uma citação”), mas sim uma pergunta, cuja resposta seria positiva ou negativa, conforme as opções dadas pelo próprio revisor (“Em caso positivo”, “Em negativo”); 2) em caso positivo, o revisor pede para “indicar qual” (qual o quê? A citação? A referência?), no singular, mas em seguida solicita sua inclusão (no plural: “incluindo-as”) nas referências; e 3) por último, opina por “retirá-las” (as referências? As aspas? A citação?).

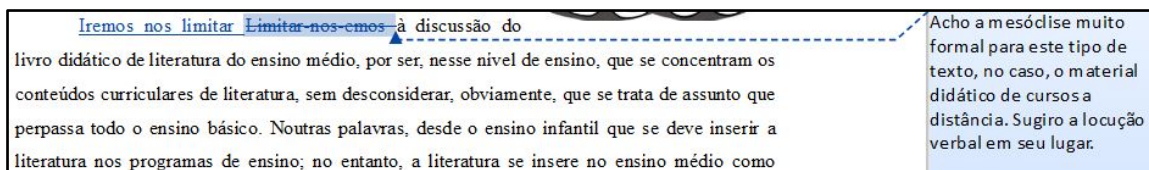
Percebemos, dessa forma, que um texto mal elaborado pode causar problemas de compreensão por parte do leitor e não atingir seus objetivos, o que é possível ter acontecido no caso do excerto em tela. Esse dado evidencia, ainda, que o tipo de intervenção usado pelo revisor pode, portanto, influenciar a aceitação ou a rejeição de sua revisão por parte do professor-autor. Por isso é importante que o revisor tenha conhecimento da tipologia existente, com as características, funções e objetivos de cada um dos tipos de intervenções, a fim de auxiliá-lo no momento de executar suas atividades de revisão textual.

### **5.3 As capacidades de linguagem no processo de produção do MDI**

As capacidades de linguagem foram as categorias escolhidas para se analisar os três textos (produção inicial, intervenção e reescrita) que compõem o processo de produção e revisão do MDI de Letras a distância do IFPB, conforme já dito. Uma vez que essas capacidades são mobilizadas pelos sujeitos no momento da produção de seus textos, apresentaremos, a seguir, com os dados da análise, cada categoria separadamente, na tentativa de evidenciar a interação entre revisor e professor-autor nesse processo, além de verificar como o aluno se encontra implicado nela.

#### **5.3.1 Capacidades de ação**

As capacidades de ação, como visto no quadro 4, englobam a situação de ação de linguagem e o gênero textual (cf. excertos 13 e 15), bem como a adequação do nível de linguagem e a padronização e normalização do material para o destinatário final – o aluno (cf. excerto 17). Durante a análise, houve a ocorrência de apenas 4 dados desta capacidade, dos 54 excertos analisados. Vejamos abaixo, no excerto 13, uma ocorrência que se insere nesta categoria:



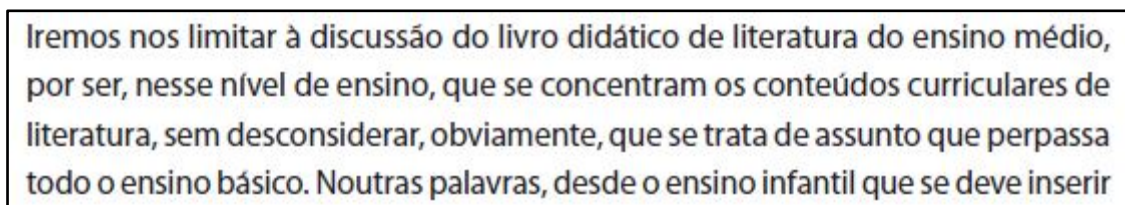
**Excerto 13:** intervenção do Revisor 1 na aula 3 de LE, na categoria capacidades de ação.

A mesóclise (colocação do pronome no meio do verbo) é um recurso pouco utilizado em nossa língua, principalmente na oralidade. Na escrita, é usada quando se trata de um texto mais formal. Em um MDI para EaD, a linguagem, conforme já visto, deve ser clara, objetiva, de fácil compreensão, pois funciona como facilitadora da aprendizagem e é por meio dela que o aluno interage com o professor e com o conteúdo da aula. Portanto, o uso da mesóclise pode atrapalhar esse diálogo.

É, então, pensando nessa adaptação da linguagem ao gênero que o Revisor 1 realiza a alteração no texto, optando por usar uma locução verbal (“iremos nos limitar”) em vez da mesóclise (“limitar-nos-emos”) e deixando, ainda, uma explicação para o professor-autor (“Acho a mesóclise muito formal para este tipo de texto, no caso, o material didático de cursos a distância. Sugiro a locução verbal em seu lugar”).

A intervenção utilizada aqui não poderia ser outra além da classificatória, uma vez que, falar de linguagem formal, colocação pronominal e locução verbal, seria praticamente impossível sem o uso da metalinguagem. Observamos, assim, nessa intervenção, o conhecimento do revisor em relação ao gênero textual sobre o qual está trabalhando, tendo em vista sua preocupação com a linguagem do MDI para uma melhor compreensão do texto por parte do aluno. Notamos, portanto, que esse aluno se encontra implicado aqui, mesmo que não haja, explicitamente, uma marcação linguística que o referencie no comentário do revisor, como no excerto 7 apresentado anteriormente.

O professor-autor, por sua vez, acata a intervenção do revisor, conforme podemos ver no texto reescrito (excerto 14):



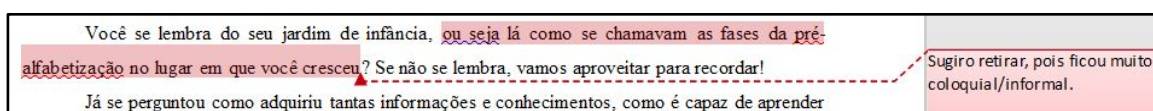
**Excerto 14:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 3 de LE, na categoria capacidades de ação.

Dessa forma, mesmo que a alteração seja realizada no nível microestrutural do texto (colocação pronominal), a intervenção do Revisor 1 incide sobre a situação de ação de



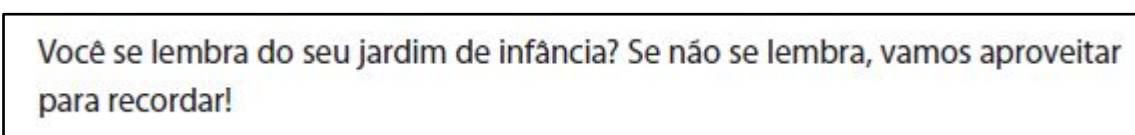
linguagem, mais especificamente sobre o contexto sociossubjetivo, ou seja, a adaptação da linguagem do material ao gênero textual e, conseqüentemente, para o aluno; logo, a capacidade de linguagem mobilizada é a de ação. Ressaltamos, assim, que, mesmo havendo, aqui neste trabalho, a separação das categorias de análise para uma melhor didatização do conteúdo apresentado, elas se encontram imbricadas.

Outra ocorrência que incide sobre a situação de ação de linguagem, mobilizando, portanto, a capacidade de ação, é o do excerto 15 a seguir:



**Excerto 15:** intervenção do Revisor 1 na aula 9 de FE, na categoria capacidades de ação.

Devido ao fato de o MDI para EaD ser o responsável por organizar o processo de ensino e aprendizagem e, mais ainda, por substituir, de certa forma, o professor em sala de aula, ele necessita, assim, ter uma linguagem dialógica e amigável com o aluno. Não deve ser, portanto, muito formal (conforme apontado no excerto 13 sobre a mesóclise), mas também não muito informal, como neste caso. Nesse sentido, com a intenção de adaptar a linguagem ao gênero, o Revisor 1 sugere, por meio de uma intervenção indicativa, a retirada do trecho que julga informal, deixando uma justificativa para o professor-autor (“Sugiro retirar, pois ficou muito coloquial/informal”).



**Excerto 16:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 9 de FE, na categoria capacidades de ação.

Notamos, no excerto 16, que o professor-autor acata a sugestão do revisor e opta por excluir o trecho destacado. A intervenção do revisor, dessa forma, recai sobre a situação de ação de linguagem, tendo em vista seu foco em adaptar a linguagem do MDI ao gênero, e mobiliza, portanto, a capacidade de ação. Ainda, podemos inferir que essa adaptação da linguagem é motivada tendo em vista sua adequação ao material didático e sua percepção pelo aluno, com a preocupação de que este tenha acesso às informações por meio de um material com linguagem clara e objetiva.

O excerto 17 é um dado ainda incluso nesta categoria e que está relacionado à padronização do MDI do curso de Letras, no qual se utiliza o masculino singular para se referir ao estudante:



**Excerto 17:** intervenção do Revisor 1 na aula 1 de MLP, na categoria capacidades de ação.

Pensando nessa padronização, o Revisor 1 realiza a alteração diretamente no texto, por meio de uma intervenção resolutiva, excluindo o sinal “@” (usado atualmente para referenciar o gênero feminino e o masculino), e deixa um comentário do tipo indicativo para o professor-autor, justificando a intervenção, até mesmo com o intuito, provavelmente, de que esse problema não ocorra novamente (“Por questões de padronização, não usar @ ao se referir ao aluno/estudante, e sim o masculino”). O professor-autor aceita a intervenção do revisor e deixa o texto conforme este havia alterado (excerto 18):

Olá, caro estudante de Letras!

**Excerto 18:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 1 de MLP, na categoria capacidades de ação.

Por se tratar de uma adaptação do texto ao gênero para fins de padronização do material, a capacidade mobilizada aqui também é a de ação. Uma vez que essa “regra” de padronização foi elaborada pensando-se no aluno, ao mencioná-la em seu texto, o revisor traz à tona a figura desse estudante, que é o leitor a que se destina o material.

A identificação e a análise dos excertos nos permitiram identificar uma forte relação entre os comentários que ativam conhecimentos referentes ao desenvolvimento das capacidades de ação a uma preocupação com o modo de recepção do leitor final do texto. Constatamos que essas capacidades são mobilizadas quando a intervenção do revisor e, consequentemente, a reescrita do professor refletem aspectos relacionados ao nível de linguagem do MDI, às características desse gênero textual, bem como à sua padronização, aspectos esses motivados com foco na adequação ao material e sua percepção pelo aluno.

Em relação às intervenções textuais presentes nesta categoria, das 4 ocorrências, 2 são textuais-interativas e as outras 2 classificatórias, isto é, não houve uso da intervenção do tipo

indicativa. E quanto ao acatamento dessas intervenções por parte do professor-autor, todas foram aceitas, totalizando 100% de aprovação. Dito isso, passemos para a próxima categoria.

### 5.3.2 Capacidades discursivas

As capacidades discursivas se relacionam com a infraestrutura geral de um texto, ou seja, aspectos referentes à estrutura sequencial e linear do texto e à organização do conteúdo temático. Foram encontradas 5 ocorrências relativas a essa capacidade, entre os 54 excertos analisados. O excerto que se segue é uma ocorrência desse tipo de capacidade:

<p>Assim, os alunos do Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro ocupava o cargo de vice-governador, em 1984, já contavam com uma orientação propedêutica, com o ensino de filosofia regular no segundo ano do ensino médio e com os conteúdos de OSPB revisados; e Enquanto isso, que no resto do país ainda se discutia a transformação da disciplina Estudos Sociais em História e Geografia. Obviamente que este parâmetro era muito mais verdadeiro para a região central da capital Rio de Janeiro, do que para todo o estado.</p>	<p>Professor(a), na minha opinião, apenas para auxiliar na formação do aluno, seria interessante uma nota de rodapé.</p> <p>EAD 01/10/2012 15:13</p>
---	--

**Excerto 19:** intervenção do Revisor 2 na aula 12 de HEB, na categoria capacidades discursivas.

Nesse excerto, o Revisor 2 sugere ao professor-autor que seja inserida uma nota de rodapé no texto, a fim de ajudar na formação do estudante (“Professor(a), na minha opinião, apenas para auxiliar na formação do aluno, seria interessante uma nota de rodapé”). Para transmitir sua mensagem, o revisor opta pela intervenção textual-interativa, na qual utiliza um vocativo para interagir com o professor-autor e, ainda, usa uma linguagem formal, clara e objetiva, deixando explícito que se trata somente de uma sugestão, ou seja, não é uma ordem, muito menos uma obrigação.

Talvez por não se tratar de um item obrigatório, o professor-autor não tenha acatado a intervenção, deixando o texto como estava (excerto 20). Outra possibilidade seria pela falta de tempo para ter que pesquisar a informação e inseri-la no texto, uma vez que esse sujeito exercia outras atividades além da elaboração do MDI de Letras. Reiteramos, assim, o que foi dito anteriormente em relação às intervenções resolutivas, que estas, devido a sua natureza, por serem realizadas diretamente no texto e por meio da ferramenta de revisão, são mais acatadas pelo professor-autor, diferentemente dos tipos de intervenções que exigem modificações significativas no texto, como inserção de trechos, por exemplo.

Assim, os alunos do Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro ocupava o cargo de vice-governador, em 1984, já contavam com uma orientação propedêutica, com o ensino de filosofia regular no segundo ano do ensino médio e com os conteúdos de OSPB revisados. Enquanto isso, no resto do país ainda se discutia a transformação da disciplina Estudos Sociais em História e Geografia. Obviamente que este parâmetro era muito mais verdadeiro para a região central da capital Rio de Janeiro do que para todo o estado.

**Excerto 20:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 2 na aula 12 de HEB, na categoria capacidades discursivas.

Desse modo, mesmo que a sugestão do Revisor 2 não tenha sido aceita pelo professor-autor, a intervenção se dá no nível da infraestrutura geral do texto, pois incide sobre a organização do conteúdo temático, tendo em vista a possibilidade de inserção de uma informação nova para facilitar a compreensão por parte do aluno, ou, nas palavras do revisor, “para auxiliar na formação do aluno”. Notamos, ainda, explicitamente, no comentário do revisor, que ele se coloca no lugar do aluno e se mostra preocupado com a formação deste, o que atesta ser a revisão uma atividade que ultrapassa os aspectos linguístico-discursivos do texto e chega a contemplar, por vezes, aspectos didático-pedagógicos.

Outra ocorrência que se encaixa na categoria das capacidades discursivas pode ser vista abaixo, no excerto 21.

<p><b>2.2 Formação dos substantivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Substantivo primitivo:</b> aplica-se àquela palavra que não deriva de nenhuma outra da própria língua portuguesa. Exemplo: <i>pedra, ferro, vidro</i>.</li> </ul>	<p>Profa., falo aqui não como revisor, mas como professor e aluno: seria interessante um texto introdutório, assim como no subitem anterior.</p>
--	--

**Excerto 21:** intervenção do Revisor 2 na aula 9 de MLP, na categoria capacidades discursivas.

Aqui nesse excerto, o Revisor 2 solicita ao professor-autor, por meio de uma intervenção textual-interativa, que insira uma pequena introdução após o subitem 2.2 da aula, tendo em vista que, no subitem anterior, isso também foi feito. Além do mais, o revisor se coloca no papel de professor e aluno ao fazer sua sugestão, deixando linguisticamente marcada, em seu comentário, a implicação do aluno: “Profa., falo aqui não como revisor, mas como professor e aluno: seria interessante um texto introdutório, assim como no subitem anterior”. Entretanto, o professor-autor não acata a solicitação do revisor (excerto 22), possivelmente pelos mesmos motivos da ocorrência anterior (excertos 19 e 20). Caso ele tivesse acatado, a alteração incidiria na sequência linear e na organização do conteúdo

temático do texto, tendo em vista se tratar da adição de um pequeno texto, e mobilizaria, portanto, a capacidade discursiva.

### 3.2.2 Formação dos substantivos

- **Substantivo primitivo:** aplica-se àquela palavra que não deriva de nenhuma outra da própria Língua Portuguesa. Exemplo: *pedra, ferro, vidro*.

**Excerto 22:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 2 na aula 9 de MLP, na categoria capacidades discursivas.

No excerto 23 a seguir, o Revisor 1 sinaliza, de forma direta e sem muita interação com seu interlocutor, logo, por meio de uma intervenção indicativa, que não há nada escrito na nota de rodapé, apesar de aparecer o número dela no texto (“Nota de rodapé em branco”).

Passemos ao quadro epistemológico<sup>7</sup> Nota de rodapé em branco.

**Excerto 23:** intervenção do Revisor 1 na aula 9 de L-I, na categoria capacidades discursivas.

Observamos que a intervenção do revisor incide na infraestrutura geral do texto, uma vez que o acréscimo da informação na nota de rodapé, realizado pelo professor-autor (excerto 24), altera a estrutura sequencial e linear e a organização do conteúdo temático do texto, mobilizando, por conseguinte, a capacidade discursiva.

#### Passemos ao quadro epistemológico<sup>6</sup>

- 5 Editada em 1975 e traduzida para o português como *Semântica Discurso*, Editora da Unicamp, 1988.
- 6 Epistemologia significa ciência, conhecimento; é o estudo científico que trata dos problemas relacionados com a crença e o conhecimento, sua natureza e limitações

**Excerto 24:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 9 de L-I, na categoria capacidades discursivas.

Esse acréscimo pelo professor-autor se dá como “resposta” à intervenção do revisor, caracterizando-se, assim, a interação entre esses dois sujeitos. Ainda, podemos depreender que essa nova informação contribui para a aprendizagem do aluno, pois ele passará a ter conhecimento de algo que, talvez, sem essa nota, não teria. Além disso, notamos que, nesse excerto, houve uma solicitação indireta (pois não está explícito linguisticamente no comentário do revisor) para se inserir a nota de rodapé, contudo, diferentemente do que



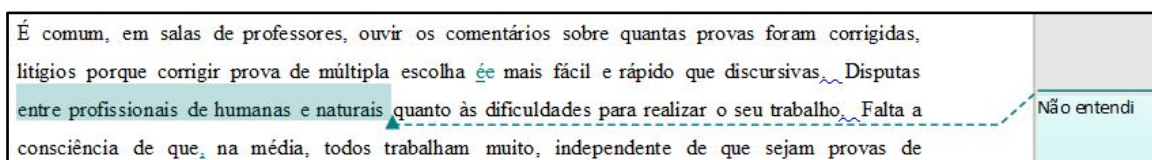
aconteceu nos excertos 19 e 20, esta intervenção foi acatada. Uma explicação possível seria que, provavelmente, aqui, já era para constar essa nota, por conta da presença do número 6, indicativo de nota de rodapé, depois da palavra “epistemológico”, mas o professor-autor se esqueceu de redigi-la.

A partir da exposição dos dados analisados nesta categoria, constatamos que as intervenções realizadas são do tipo textual-interativa (total de 5) e indicativa (total de 2) (não houve ocorrência de intervenção classificatória nesta categoria), com o objetivo de solicitar, mesmo que indiretamente, a adição de informações novas no texto, sejam estas pequenos trechos introdutórios (excerto 21) ou notas de rodapé (excertos 19 e 23).

Além disso, notamos que, nessas intervenções, o aluno está explicitamente implicado, por meio do uso de marcações linguísticas no texto, ou seja, pela própria escrita do substantivo “aluno” (excertos 19 e 21). Quanto ao acatamento das intervenções nesta categoria, 2 foram rejeitadas e 3 foram aceitas, o equivalente a 60% de aprovação. Com isso, seguimos para a última categoria, na próxima seção.

### 5.3.3 Capacidades linguístico-discursivas

As capacidades linguístico-discursivas foram as mais recorrentes durante a análise dos dados, totalizando 44 dos 54 excertos. Elas englobam ações relacionadas à produção do texto, tais como os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os elementos microestruturais, conforme apresentado no excerto a seguir:



**Excerto 25:** intervenção do Revisor 2 na aula 10 de FE, na categoria capacidades linguístico-discursivas.

Nesse excerto, o Revisor 2 apenas informa que não entendeu o trecho, por meio de uma intervenção indicativa, com comentário curto e direto, sem muita interação (“Não entendi”). O professor-autor, por sua vez, percebe o problema e resolve tão somente excluir a parte incoerente (“Disputas entre profissionais de humanas e naturais quanto às dificuldades para realizar o seu trabalho”), como podemos ver no excerto 26:

rápido que discursivas. Falta a consciência de que, na média, todos trabalham muito, independente de que sejam provas de matemática, língua portuguesa ou história (reveja a aula 7).

**Excerto 26:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 2 na aula 10 de FE, na categoria capacidades linguístico-discursivas.

O não entendimento do Revisor 2 é motivado por um problema de coesão nominal, um dos mecanismos de textualização, logo, a capacidade aqui mobilizada é a linguístico-discursiva. Ainda, a supressão realizada pelo professor-autor leva a uma “limpeza” do texto, causando maior compreensão deste por parte do seu leitor principal, isto é, do aluno. Uma vez que o revisor julgou essa parte incompreensível e o professor-autor concordou com ele, acatando a intervenção e realizando a modificação, isso significa que, possivelmente, o aluno também poderia ter dificuldades na compreensão das informações do texto.

Inferimos, também, nesse excerto, que o revisor de textos deve ser claro e pontual em suas intervenções, uma vez que o uso de expressões vagas ou genéricas como a deste excerto (“não entendi”) pode não ser produtivo, ou seja, pode levar o professor-autor a não acatar a intervenção e, logo, não alterar o trecho sinalizado. Aqui não foi o caso, mas a falta de uma efetiva compreensão do professor-autor quanto à intervenção do revisor leva, consequentemente, a uma dificuldade na resolução do problema apontado por este. Tudo isso corrobora a importância de o revisor se preocupar com o tipo de intervenção a ser utilizado e, mais ainda, com a escrita do seu texto direcionado ao professor-autor.

Outra ocorrência inserida na categoria das capacidades linguístico-discursivas se encontra no excerto 27 abaixo, em que o Revisor 3, por meio de uma intervenção do tipo indicativa, sugere, de forma apreciativa, a substituição da palavra “profícuo” por “proveitoso”, com o intuito de facilitar a compreensão do texto por parte dos alunos: “A meu ver seria mais viável utilizar a expressão “proveitoso” para o melhor entendimento dos alunos”.

<p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas praticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>	<div data-bbox="1090 1832 1402 1995"> <p>A meu ver seria mais viável utilizar a expressão “proveitoso” para o melhor entendimento dos alunos.</p> <p>ead</p> <p>11/04/2012 12:08</p> </div>
---	---

**Excerto 27:** intervenção do Revisor 3 na aula 3 de LPT-I, na categoria capacidades linguístico-discursivas.

No comentário do Revisor 3, fica evidente que sua observação demonstra preocupação com a aprendizagem do aluno, visto que sugere uma alteração no vocabulário para que o estudante não tenha problemas de entendimento. O professor-autor, por sua vez, concorda com a solicitação feita e acata a sugestão, mas realiza a substituição por outra palavra (“favorável”) que não a sugerida. Uma vez que essa alteração vocabular se dá no nível microestrutural da língua, por se tratar de escolha de item lexical, a capacidade mobilizada aqui é, portanto, a linguístico-discursiva.

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente favorável à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

**Excerto 28:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 3 na aula 3 de LPT-I, na categoria capacidades linguístico-discursivas.

Por fim, no próximo dado (excerto 29), observa-se que o Revisor 1 altera diretamente o texto, de forma resolutiva, substituindo a palavra “enquanto” por “como” no trecho: “[...] as narrativas enquanto gênero [...]”. Ele deixa, ainda, um comentário longo, do tipo classificatório, justificando sua intervenção com base na norma culta da língua, provavelmente para não haver outra ocorrência do mesmo desvio e, talvez, para mostrar seu conhecimento sobre a língua e ter seu trabalho mais valorizado: “De acordo com a Gramática Normativa, ‘Enquanto’ é conjunção subordinativa temporal, que expressa tempo concomitante, e não deve ser usada, como neste caso, no sentido de ‘na qualidade de’, ‘como’.”.

<p>Esclarecendo um pouco nosso assunto, pensemos nos seguintes termos: existem os traços narrativos que, no geral, <del>é o que definem</del> as narrativas <del>enquanto-como</del> gênero e <del>que</del> podem se apresentar de duas maneiras (prosa ou verso). A teoria da literatura se utiliza de terminologias diferentes para designar o que passaremos a tratar aqui por formas. Ou seja, você encontrará facilmente em livros didáticos o que denominamos aqui de formas por gêneros literários. A nossa opção pelo termo forma se justifica porque, para</p>	<p>09/05/2012 15:30</p> <p>De acordo com a Gramática Normativa, “Enquanto” é conjunção subordinativa temporal, que expressa tempo concomitante, e não deve ser usada, como neste caso, no sentido de “na qualidade de”, “como”.</p>
--	---

**Excerto 29:** intervenção do Revisor 1 na aula 9 de IEL, na categoria capacidades linguístico-discursivas.



Apesar de o uso da conjunção “enquanto” como conformativa já estar bem difundido (e até registrado em alguns dicionários), o Revisor 1 opta por seguir o que rege a gramática normativa e, assim, procede com a substituição das palavras, o que não é acatado pelo professor-autor, conforme podemos ver no excerto 30. Como essa intervenção envolve organizadores textuais (conjunção), mais especificamente a conexão, ou seja, os mecanismos de textualização, que se encontram, por sua vez, localizados no nível intermediário do folhado textual, a capacidade de linguagem aqui mobilizada seria, portanto, a linguístico-discursiva, caso a intervenção fosse acatada.

Esclarecendo um pouco nosso assunto, pensemos nos seguintes termos: existem os **traços narrativos** que, no geral, definem as narrativas enquanto gênero e podem se apresentar de duas **maneiras (prosa ou verso)**. A Teoria Literária se utiliza de terminologias diferentes para designar o que passaremos a tratar aqui por **formas**. Ou seja, você encontrará facilmente em livros didáticos o que denominamos aqui de formas por gêneros literários. A nossa opção pelo termo forma se justifica porque, para

**Excerto 30:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 9 de IEL, na categoria capacidades linguístico-discursivas.

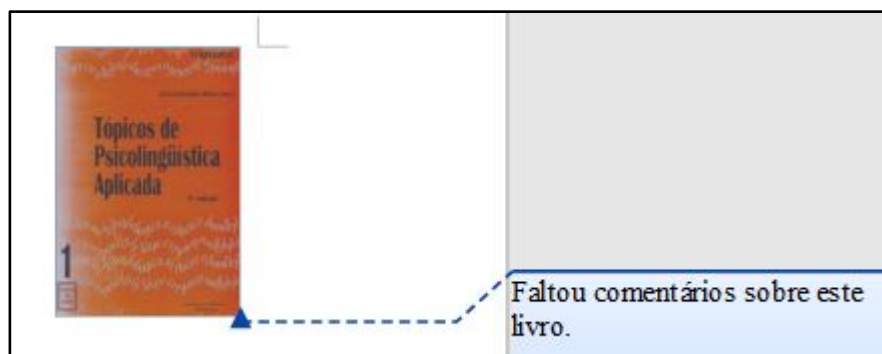
Na análise das ocorrências desta categoria, percebemos que, na produção do MDI de Letras, as capacidades linguístico-discursivas são mobilizadas nos momentos em que a intervenção do revisor e a reescrita do professor incidem sobre a supressão de partes do texto (excertos 25 e 26), alteração no vocabulário (excertos 27 e 28) e uso de conectores (excertos 29 e 30), por exemplo, além de outros aspectos referentes aos mecanismos de textualização, aos mecanismos enunciativos e aos elementos microestruturais do texto.

Ainda, é possível notarmos que, devido à enorme quantidade de excertos inseridos nesta categoria, há a realização de todos os três tipos de intervenções, diferentemente das demais categorias, em que pelo menos um tipo não ocorre. A maioria das intervenções aqui presentes são indicativas (24), pelo fato de estas também estarem em maior número em relação ao total de intervenções encontradas na pesquisa, seguidas das classificatórias (15) e das textuais-interativas (5). De todas as 44 intervenções desta categoria, 38 foram acatadas pelo professor-autor, ou seja, houve 86,36% de aceitação.

Quanto à implicação do aluno em todo o processo, observamos que, na categoria em tela, nem sempre a referência ao estudante aparece de forma clara nas intervenções do revisor. No entanto, quando este faz mobilizar capacidades linguístico-discursivas, as quais, por sua vez, possibilitam ao professor-autor realizar as operações provocadas na reescrita do texto,

isso é realizado sempre pensando na obtenção de um texto final que seja claro, coeso e coerente, linguisticamente falando, para seu leitor. E o leitor principal desse material é o aluno.

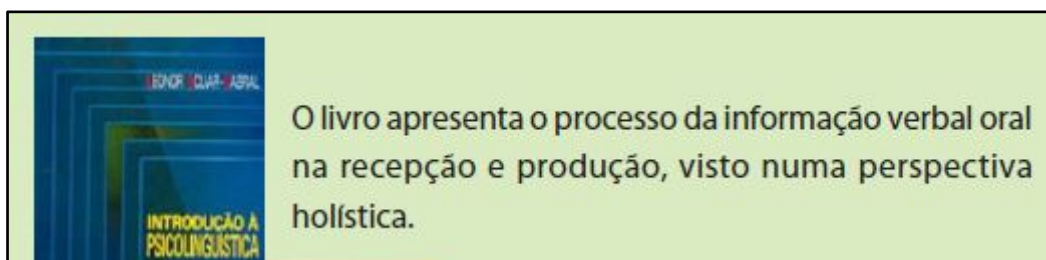
Necessário abrir um parêntese, ainda, para destacar a ocorrência de um caso em que duas capacidades foram mobilizadas ao mesmo tempo, conforme podemos visualizar no excerto 31 a seguir:



**Excerto 31:** intervenção do Revisor 1 na aula 5 de L-I que mobiliza duas capacidades simultaneamente.

Por padronização do MDI do curso de Letras, é necessário haver uma sinopse sobre as indicações (livros, filmes, vídeos) sugeridas na seção “Aprofundando seu conhecimento”, por isso o Revisor 1 intervém, alegando que essas informações sobre o livro se encontram ausentes (“Faltou comentários sobre este livro”). Por essa sinopse ser item obrigatório do material, o revisor opta por apontar o problema de forma direta e interagir com seu interlocutor por meio de um texto curto e objetivo; logo, a intervenção aqui é a indicativa.

O professor-autor, por sua vez, considera a intervenção do revisor e insere uma pequena sinopse sobre a obra (excerto 32), e esse acréscimo fará com que o aluno tenha uma noção sobre o tema do livro, podendo despertar ou não seu interesse pela leitura dele. Assim, por essa intervenção e inserção incidirem na infraestrutura geral do texto, mais especificamente na estrutura sequencial e linear e na organização do conteúdo temático, a capacidade de linguagem mobilizada é a discursiva. Entretanto, há mobilização da capacidade de ação também, uma vez que a intervenção e a alteração são realizadas de forma a adaptar o texto ao gênero, isto é, são realizadas para fins de padronização do MDI de Letras.



**Excerto 32:** texto do professor-autor pós-intervenção do Revisor 1 na aula 5 de L-I que mobiliza duas capacidades simultaneamente.

Vejamos, na tabela 2 a seguir, o quantitativo referente às capacidades de linguagem apresentadas:

CAPACIDADE	ACATADA	NÃO ACATADA	TOTAL
De ação	5	0	5*
Discursiva	4	2	6*
Linguístico-discursiva	38	6	44
TOTAL	47	8	55*

\* Nesta tabela, o excerto referente à capacidade mista entrou no quantitativo tanto das capacidades de ação quanto das capacidades discursivas, por isso a soma dessas capacidades separadamente e a soma de todas as capacidades juntas são maiores do que o total informado no texto.

**Tabela 2:** quantitativo das capacidades de linguagem.

Finalizada a análise dos excertos referentes ao processo que envolve a produção inicial do professor-autor e a sua reescrita, bem como a intervenção do revisor de textos, o que se deu mediante a aplicação das categorias de análise de acordo com as capacidades de linguagem mobilizadas nesse processo, além da apresentação das condições de produção do MDI e da classificação das intervenções textuais, passemos agora às considerações finais resultantes dessa análise, a serem apresentadas no próximo capítulo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a tríade professor-autor, revisor e aluno

A presente pesquisa teve como objetivo geral *investigar de que forma o aluno se encontra implicado na interação entre revisor de textos e professor-autor no processo de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB*. Para tal, com o intuito primeiramente de situar este trabalho, iniciamos apresentando seu contexto teórico-metodológico e discorremos sobre o gênero textual objeto deste estudo, destacando as características e singularidades do MDI para EaD e, na sequência, especificamente, as do MDI do curso de Letras a distância do IFPB. Para melhor compreender todo o processo de produção desse material, bem como demonstrar a sua complexidade e reconhecer os diversos papéis dos sujeitos envolvidos nele, descrevemos, ainda, cada etapa do processo de produção do MDI de Letras.

Nessa perspectiva, percebemos que, para a EaD ser realmente eficaz, há vários aspectos importantes que merecem atenção, e um deles é o cuidado a se ter com o MDI, desde a sua concepção até a finalização, uma vez que o texto deve suprir a ausência física do professor. O MDI, portanto, possui um papel muito importante para a EaD, o qual é mediar esse processo de ensino-aprendizagem. Pelas próprias características desse processo, o MDI deve ser elaborado de forma a organizar e orientar os componentes curriculares, considerando a dialogicidade na coordenação do conteúdo e a possibilidade de interação entre professor e aluno, a fim de favorecer e potencializar a construção do conhecimento.

Ainda, apresentar, nesta pesquisa, a experiência com a produção do MDI do curso de Licenciatura em Letras a distância do IFPB demonstra que o Instituto se preocupa com o processo de produção desse material, no sentido de oferecer a seus estudantes uma ferramenta de estudo com qualidade. Ferramenta essa estruturada de forma didática e, ao mesmo tempo, dialógica e que considera as condições de leitura e compreensão desse gênero, especialmente diante de questões relacionadas à demanda de tempo para acompanhar as atividades. Além do mais, ter e produzir material didático para seus cursos a distância trazem maior visibilidade e autonomia à Instituição, bem como aos técnicos e docentes envolvidos nesse processo.

Assim, diante dos dados apresentados e analisados neste estudo, percebemos as seguintes características e atribuições do revisor do MDI de Letras EaD do IFPB, em sua relação sociodiscursiva com o professor-autor (figura 10):



**Figura 10:** características e atribuições do revisor do MDI de Letras EaD do IFPB.

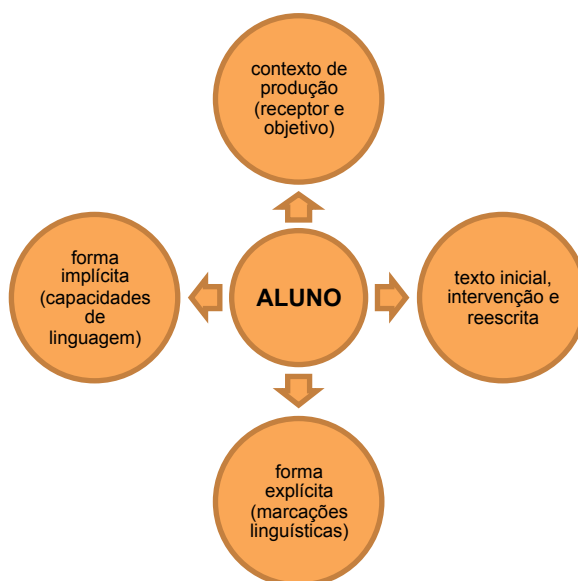
Verificamos, desse modo, que o revisor interage menos com seu interlocutor e sinaliza e justifica mais os desvios cometidos por este, visto que a maioria das intervenções analisadas são indicativas, seguidas das classificatórias. Além disso, alguns excertos demonstram também que o revisor possui conhecimento sobre o gênero textual objeto de sua revisão, isto é, o MDI do curso de Letras a distância do IFPB, no que se refere, por exemplo, à linguagem a ser utilizada (cf. excertos 13 e 15) e à padronização do material (cf. excertos 17 e 31). Outra característica básica de um revisor de textos é ter conhecimento sobre a língua; na verdade, trata-se de pré-requisito fundamental para o exercício da profissão. Os dados que demonstram esse ponto podem ser visualizados nos excertos 5 e 13, por exemplo, e, bem explicitamente, no excerto 29.

Ainda no que diz respeito ao objetivo geral, retomamos os objetivos específicos a fim de situar o percurso desta investigação. Dessa forma, com o intuito de 1) *identificar as especificidades das condições de produção do MDI de Letras a distância do IFPB que determinam as ações do revisor e do professor-autor*, foram apresentados os aspectos do contexto de produção, físico e sociossubjetivo, desse material, de acordo com os critérios utilizados pelo ISD. Com essa apresentação, ratificamos que os parâmetros físicos e sociossubjetivos que compõem esse contexto determinam as especificidades da situação de produção do texto e influenciam as condições em que este é organizado.

Em relação ao segundo objetivo específico, com a finalidade de 2) *investigar como os tipos de intervenções realizadas pelo revisor no texto do professor-autor implicam o aluno*, estas foram classificadas de acordo com a tipologia apresentada por Serafini (1994) e Ruiz (2001). A partir do que foi exposto, concluímos que o tipo de intervenção usado pelo revisor pode influenciar a aceitação ou a rejeição de sua revisão por parte do professor-autor. Por isso é importante que o revisor tenha conhecimento da tipologia existente, com as características, funções e objetivos de cada um dos tipos de intervenções, a fim de auxiliá-lo no momento de executar sua atividade de revisão textual.

Por fim, para dar conta do terceiro objetivo específico, 3) *analisar as capacidades de linguagem que são mobilizadas pelo professor-autor e pelo revisor de textos no processo de produção do MDI de Letras a distância do IFPB*, foram verificados os três textos que compõem esse processo, mediante a categorização deles. Notamos, assim, que essas capacidades possuem grande significado para o processo de ensino e aprendizagem, pois consideram as capacidades já adquiridas pelo sujeito e ainda o que pode ser desenvolvido, além de contemplarem todo o processo de produção escrita, seja esta a do professor-autor (produção inicial e reescrita), seja a do revisor (comentário).

Por conta disso, as capacidades de linguagem foram escolhidas, junto com a apresentação das condições de produção do MDI e da classificação das intervenções, com a finalidade de atingir ao objetivo deste trabalho, além de responder à pergunta desta pesquisa: *de que maneira o aluno se encontra implicado na interação entre revisor de textos e professor-autor no processo de produção do MDI do curso de Letras a distância do IFPB?*, resposta que pode ser resumida na figura 11 abaixo:



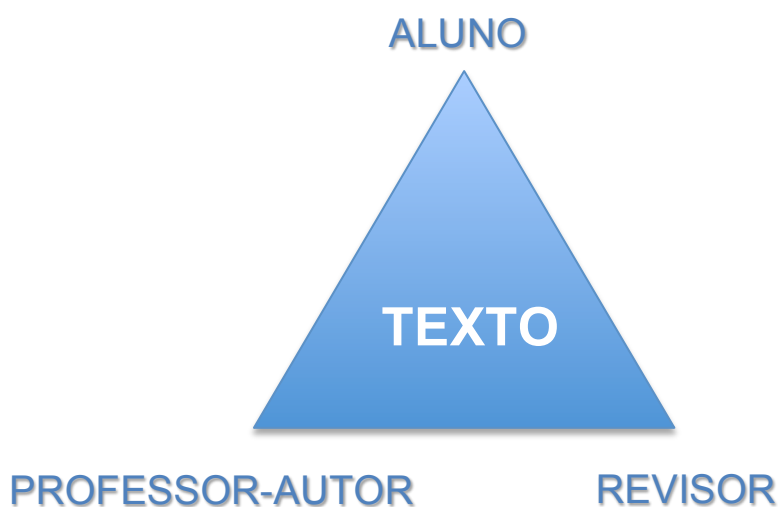
**Figura 11:** implicação do aluno na interação entre revisor e professor-autor.

Diante dos dados apresentados e analisados, observamos, então, que o aluno se encontra implicado nessa interação, primeiramente, a partir do momento em que ele faz parte do contexto de produção do MDI de Letras: tanto na condição de receptor do MDI, assumindo também a posição social de estudante em formação inicial; quanto inserido no objetivo dos emissores, o qual é produzir um MDI que funcione como apoio e orientação do conteúdo ao estudante, como já foi visto.

A implicação do aluno ocorre, ainda, além da produção de texto inicial do professor-autor, também por meio das intervenções do revisor e, conseqüentemente, do texto reescrito. Durante a análise dos dados, verificamos que, nessas intervenções, o aluno está explicitamente implicado quando do uso de marcações linguísticas no texto do revisor, ou seja, pela própria escrita do substantivo “aluno(s)” (ver excertos 7, 19 e 21).

Entretanto, verificamos que ele também está implicado de forma implícita, indireta, nas demais intervenções, uma vez que estas fazem mobilizar as capacidades de linguagem, as quais, por sua vez, possibilitam ao professor-autor realizar as operações provocadas na reescrita do texto. E isso é realizado sempre pensando na obtenção de um texto final, por exemplo, que esteja adequado ao gênero textual (mobilização das capacidades de ação), que tenha seu conteúdo temático organizado (mobilização das capacidades discursivas) e que seja claro, coeso e coerente, linguisticamente falando (mobilização das capacidades linguístico-discursivas), para seu leitor, isto é, para o aluno.

A relação entre professor-autor, revisor e aluno pode ser visualizada na figura 10 a seguir:



**Figura 12:** a tríade professor-autor, revisor e aluno.

Nessa figura, tentamos evidenciar que o grande mediador das relações entre professor-autor, revisor e aluno é o texto, uma vez que este é a unidade comunicativa na qual a ação de linguagem se encontra materializada. Assim, é pelo texto que o aluno tem acesso à materialização das ações do revisor e do professor-autor, já que o MDI é construído de forma colaborativa. Esses dois agentes, por sua vez, se encontram envolvidos com seu objeto de trabalho, ou seja, o texto, em busca de qualidade, acima de tudo, e pensando sempre no destinatário final, o aluno. Ou seja, esse estudante se encontra implicado na relação interativa entre revisor e professor-autor, já que será o beneficiado de todo o processo, tendo em vista os objetivos pedagógicos e o destinatário do material. Por isso a representação da tríade professor-autor, revisor e aluno na forma de triângulo.

Sendo assim, pelo que foi apresentado, podemos concluir que a revisão de textos não é uma atividade puramente objetiva, pois o revisor, *na e pela* linguagem, se constitui como sujeito. Ele não atua simplesmente na esfera da língua, pois sua revisão não se reduz a meras correções ortográficas no texto e tem natureza discursiva. A revisão é feita pensando-se no contexto de produção do texto, tanto físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) quanto sociossubjetivo (lugar social, enunciador, destinatário e objetivo) e no gênero textual (MDI de curso superior a distância). Enfim, a revisão focaliza o texto em sua dimensão plena, englobando as diferentes capacidades de linguagem, e a interação sociodiscursiva que ocorre entre revisor e professor-autor contribui para que esse material também atenda aos seus propósitos pedagógicos e contemple, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno, uma vez que este se encontra implicado nessa interação.

Para finalizar, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para os profissionais envolvidos na produção de MDI para EaD, principalmente os responsáveis pelos aspectos linguísticos do texto, isto é, os sujeitos desta pesquisa, e, em especial, os revisores de texto. Além disso, deixamos como possibilidade para pesquisas futuras, como forma de continuação deste trabalho, investigar mais a fundo a relação entre os tipos de intervenções e o acatamento ou não delas pelo professor-autor, bem como pesquisar especificamente o texto contido nessas intervenções, escrito pelo revisor, estudos esses a serem realizados a partir da perspectiva da LA e do ISD e voltados para as discussões acerca da concepção dos gêneros textuais e suas particularidades referentes ao contexto de produção e recepção.



## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** [Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015]. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: InterSaberes, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução da versão francesa: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para elaboração de materiais didáticos para a EaD no ensino profissional e tecnológico**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <[www.etecbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/.../ref\\_materialdidatico.pdf](http://www.etecbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/.../ref_materialdidatico.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução: Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov./dez. 2015, p. 105-117.

CHARTIER, Roger. **Do palco à página**. Publicar teatro e ler romances na época moderna – séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

COELHO, Sueli Maria; ANTUNES, Leandra Batista. Revisão Textual: para além da revisão linguística. **Revista Scripta**, n. 26, Belo Horizonte, 2010, p. 205-224.

COELHO NETO, Aristides. **Além da revisão: critérios para revisão textual**. 2. ed. Brasília: Editora Senac-DF, 2008.

CORREIA, Michele Antunes. Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na EaD. In: **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v.6, n.1 p. 125-140. Florianópolis/SC, 2013.

COSTA; Roger Vinícius da Silva; RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; PENA, Daniela Paula Alves. Dificuldades no trabalho do revisor de textos: possíveis contribuições da linguística. **Revista Philologus**, ano 17, n. 51, set./dez. 2011 – Suplemento. Rio de Janeiro: Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: EDUEL, 2008, p. 3-12.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 257-273.

\_\_\_\_\_. LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET, ago. 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Priscila%20Azevedo%20da%20Fonseca%20Lanferdini%20\(UEL\)%20e%20Vera%20Lúcia%20Lopes%20Cristovão%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Priscila%20Azevedo%20da%20Fonseca%20Lanferdini%20(UEL)%20e%20Vera%20Lúcia%20Lopes%20Cristovão%20(UEL).pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2017.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. São Paulo: Vozes, 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editoria Atlas, 2002.

IFPB. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Edital nº 143**, de 10 de outubro de 2011. Torna pública a abertura das inscrições para o concurso público para o provimento de cargos técnico-administrativos no IFPB. João Pessoa, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. 5. ed. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012, p. 141-177. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 17.

LEMONS, Mayara Espíndola. A regulamentação da profissão de revisor de textos: uma medida social necessária. **Cenários**, Porto Alegre, n. 9, sem. 1. 2014. Disponível em:

<<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/view/869/552>>. Acesso em: 22 maio 2017.

LEURQUIN, Eulália. Prefácio. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2015.

MARTINS, Jana Gonçalves; OLIVEIRA, Nadia Fátima de. **Material didático: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã**. [S.l:s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834611PM.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MORAIS, Francineide Ferreira de. **O agir docente no/sobre o material impresso da EaD: o ofício do professor-autor**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MUNIZ JR., José de Souza. A intervenção textual como atividade discursiva: considerações sobre o laço social da linguagem no trabalho de edição, preparação e revisão de textos. **NP Produção Editorial do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisa em Comunicação**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1079-1.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. Práticas de reescrita e revisão de textos na sala de aula. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET, ago. 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Risoleide%20Rosa%20Freire%20de%20Oliveira%20\(UERN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Risoleide%20Rosa%20Freire%20de%20Oliveira%20(UERN).pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21448/3/Revis%C3%A3o%20de%20textos%20\(livro%20digital\).pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21448/3/Revis%C3%A3o%20de%20textos%20(livro%20digital).pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos: entrelaçando dizeres e fazeres**. 172f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UFRN, Natal, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16265/1/RisoleideRFO.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

PASSOS, João Augusto de Oliveira; SANTOS, Maria Lino dos. Leituras, revisão textual e o revisor. **Revista Anápolis Digital**. Trabalho apresentado para avaliação final do curso de Pós-Graduação em Assessoria Linguística e Revisão Textual, da Universidade Estadual de Goiás-Anápolis. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp->

content/uploads/2011/07/LEITURAS-REVISAO-TEXTUAL-E-O-REVISOR.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015, p. 113-142.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo a trama: diálogos por entre fios discursivos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2015.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 111-120.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Em busca do texto perfeito: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual**. Divinópolis-MG: Artigo A, 2016.

\_\_\_\_\_. Revisão de textos e “diálogo” com o autor: abordagens profissionais do processo de produção e edição textual. **GP Produção Editorial do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisa em Comunicação**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 4 a 7 de setembro de 2009.

ROCHA, Amanda Patrícia Figueirôa. Perfil do revisor em carreira pública: conhecimentos, habilidades e desafios. **Cadernos Cespuc**, n. 26, Belo Horizonte, 2015.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. Revisão de textos: entre a teoria e a prática. **Cadernos Cespuc**, n. 26, Belo Horizonte, 2015.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. Coleção Ideias sobre Linguagem.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta B. de Mattos. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SILVA, Monica Maria Pereira da. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** desenvolvimento dos processo psicológicos superiores. Michael Cole et al. (Orgs.). Tradução: José Cipola Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## ANEXO A – Termo de Compromisso



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA  
PRÓ- REITORIA DE ENSINO  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PROGRAMAS ESPECIAIS**

**TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO  
PROFESSOR PESQUISADOR CONTEUDISTA**

<b>1. CURSO</b>	
<b>1.2. DISCIPLINA</b>	
	<b>1.3 CARGA HORÁRIA</b>

<b>2. FUNDAMENTAÇÃO</b>
A remuneração da elaboração de Materiais Didáticos para os Cursos na Modalidade a Distância do IFPB será feita de acordo com a Portaria 220/2011, de 23 de fevereiro de 2011, que trata do pagamento da Gratificação por Encargo de Cursos ou Concurso, bem como a Portaria nº 298/SRH/MPOG, de 22 de fevereiro de 2011, publicada no DOU de 23/02/2011.

<b>3. PROFESSOR PESQUISADOR – FUNÇÃO PROFESSOR CONTEUDISTA</b>		
<b>3.1 Nome</b>		<b>3.2 Data de Nascimento</b>
<b>3.3 Nacionalidade</b>	<b>3.4 Estado Civil</b>	<b>3.5 Profissão</b>
<b>3.6 Nº CPF</b>	<b>3.7 Nº RG/Org. Exp./ Data Exp.</b>	<b>3.8 Nº PIS/PASEP</b>
<b>3.9 Endereço</b> (logradouro, nº, bairro, cidade, UF e CEP)		
<b>3.10 Formação</b>		<b>3.11 Telefones</b>
<b>3.12 Banco</b>	<b>3.13 Agência</b>	<b>3.14 Conta</b>

<b>4. CONDIÇÕES GERAIS</b>
<b>4.1 Das Obrigações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Participar, integralmente, das reuniões convocadas pela Coordenação de Produção de Material Didático, inclusive aos sábados, se houver necessidade;</li> <li>b) Cumprir os prazos estabelecidos no cronograma deste Termo de Compromisso;</li> <li>c) Avaliar e executar, quando necessárias, as adequações e correções sugeridas durante a etapa de revisão pelo Designer instrucional e pelo Revisor linguístico;</li> <li>d) Adequar o texto à estrutura do projeto gráfico estabelecido pela Diretoria de Educação a Distância e Programas Especiais e pela Coordenação de Produção de Material Didático;</li> <li>e) Participar, integralmente, dos cursos de capacitação em elaboração de material didático;</li> <li>f) Obedecer às orientações do Guia para Elaboração de Materiais Didáticos;</li> </ul>

- g) Obedecer às Normas da ABNT quanto à elaboração de citações em documentos, referências, índices, sumários (apresentação), numeração progressiva das seções de um documento, livros e folhetos (apresentação), abreviações e datação;
- h) Citar o nome dos autores e as fontes de obras intelectuais e artísticas que façam parte do conteúdo elaborado, tais como: músicas, fotos, ilustrações, pinturas, esculturas, charges, infográficos, tirinhas, quadrinhos, instalações, poemas, cordéis;
- i) Elaborar, em parceria com outro professor conteudista, o material didático para cada componente curricular;
- j) Não fazer uso de informações que possam ser interpretadas como incitação à prática de crime, contravenção penal ou racismo;
- k) Não terceirizar a produção do material didático, nem tão pouco copiar, total ou parcialmente, produções acadêmicas de terceiros;
- l) Obedecer às seguintes etapas de elaboração do material didático:

**Etapas 1 – Elaboração do Conteúdo**

Responsáveis: Professores conteudistas.

**Etapas 2 – Revisão**

Responsáveis: Revisor linguístico, Designer instrucional e Normalizador.

Após essa etapa, caso sejam necessárias, serão encaminhadas sugestões de correções e adequações aos Professores conteudistas.

**Etapas 3 – Editoração Gráfica**

Responsável: Editor gráfico.

Nessa etapa, o conteúdo será diagramado, as ilustrações e imagens serão produzidas e adequadas ao processo de produção gráfica e/ou distribuição por intermédio de meios digitais.

**Etapas 4 – Revisão Final**

Responsável: Professores conteudistas.

Após essa etapa, caso sejam necessárias, serão encaminhadas sugestões de correções e adequações ao Editor gráfico. Alterações de conteúdo, supressão ou inclusão de novos parágrafos e imagens não podem ser realizadas nessa etapa.

**Etapas 5 – Aprovação**

Responsáveis: Professores conteudistas, Coordenador do curso, Coordenador de produção de material didático, Editor gráfico e Diretor de Educação a Distância e Programas Especiais.

Nessa etapa, será impressa uma cópia do material didático em que, caso aprovado para a produção em gráfica, deverá constar das assinaturas dos responsáveis por essa etapa.

**4.2. Da Remuneração**

- a) A elaboração do material didático será remunerada de acordo com a Portaria nº 220/2011, de 23 de fevereiro de 2011, que trata do pagamento da Gratificação por Encargo de Cursos ou Concurso, bem como a Portaria nº 298/SRH/MPOG, de 22 de fevereiro de 2011, publicada no DOU de 23/02/2011.
- b) Será paga, por hora de trabalho, para a produção de material didático, a importância de R\$ 43,79 (quarenta e três reais e setenta e nove centavos).
- c) A remuneração está condicionada à definição de carga horária do professor.

**4.3 Do Cronograma**

- I. Os prazos descritos no cronograma, conforme as cargas horárias dos componentes curriculares, iniciar-se-ão a partir da assinatura desse Termo de Compromisso.

CARGA HORÁRIA – COMPONENTE CURRICULAR		30h	45h	60h
	Duração máxima em dias de produção	60	75	90
ATIVIDADES	Plano de ensino	07	07	07
	Produção dos textos Aulas 1 e 2	15	15	15
	Produção dos textos Aulas 3 e 4	30	30	30
	Produção dos textos Aulas 5 e 6	45	45	45
	Produção dos textos Aulas 7 e 8	60	60	60
	Produção dos textos Aulas 9 e 10	-	75	75
	Produção dos textos Aulas 11 e 12	-	-	90
	Conjunto de <i>slides</i>	60	75	90
	Conjunto de avaliações	60	75	90

**4.4 Dos Direitos Autorais**

a) Os professores conteudistas cederão ao IFPB, em caráter definitivo, o direito de uso e distribuição do material didático elaborado que poderá adequá-lo para diferentes formas de mídias.

**4.5 Do Cancelamento**

O Coordenador de produção de material didático juntamente com a Coordenadora do Curso e o Diretor de Educação a Distância e Programas Especiais poderão cancelar, a qualquer momento, os serviços do Professor conteudista que não cumprir os deveres previstos nesse Termo de Compromisso.

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à função de Professor conteudista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e, nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas no item 4 – Condições Gerais – do presente Termo de Compromisso.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima ou a desistência da elaboração do material didático implicará no pagamento proporcional à produção realizada, de acordo com as regras previstas na legislação em vigor.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Local Data

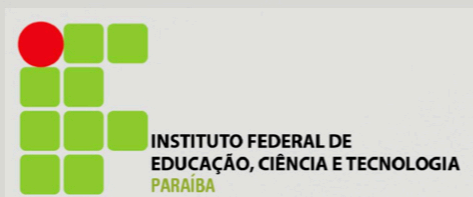
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor Conteudista

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) de Produção de Material Didático

\_\_\_\_\_  
Diretor de Educação a Distância e Programas Especiais



## ANEXO B – Guia de Elaboração do Material Didático



### **Guia para Elaboração de Materiais Didáticos para Educação a Distância**

**Curso de Licenciatura em Letras a Distância**



## Orientações para a escrita do Guia de Estudo (EaD)

Pensando em contribuir com a construção do nosso material didático de ensino a distância, apresentamos logo abaixo algumas orientações baseadas na bibliografia da área, bem como nas discussões travadas e decisões tomadas ao longo das reuniões da equipe. São dicas que envolvem, entre outras coisas: o tipo de letra, o tamanho da fonte, a linguagem a ser empregada, a estrutura do texto a ser escrito, as seções, os títulos... Tudo isso para que haja a padronização necessária no sentido de dar feição e identidade ao nosso material.

### I. Linguagem / estilo

No material didático impresso, é fundamental que a linguagem seja apresentada de forma **dialógica** e **amigável**, de modo que seja possível estabelecer uma comunicação de mão dupla. Os manuais indicam que o texto deve suprir a ausência do professor.

Da mesma forma que, em sala de aula, o professor faz uso de exemplos e ilustrações, tornando clara a aridez de uma teoria, semelhantemente o texto impresso na EaD tenta materializar a voz docente no momento da explicação, permitindo uma adequada interação entre aluno e conhecimento.

Algumas outras características: a **personalização** como traço identificador; a sugestão da **presença de um narrador** na experiência de leitura feita pelo aluno e, por fim, **clareza e simplicidade**, de maneira a facilitar a identificação dos elementos mais importantes que devem ser apreendidos pelo aluno.

O material impresso para a EaD nos desafia a encontrar um equilíbrio entre a densidade teórica e a explanação simples; entre o fornecimento de fundamentos teóricos e o encaminhamento para leituras e aprofundamento além, isto é, em outras fontes.

Características didáticas também devem ser observadas, como divisão do conteúdo em unidades, controle do volume de informações, atividades que permitam ao aluno refletir sobre o que está estudando. Pode-se tentar utilizar, ao longo do conteúdo, um estilo denominado por Franco (2007) de conversacional, ou seja, de envolvimento do aluno pela linguagem e tratamento dado a ele. A inclusão de ilustrações, tabelas e outros recursos também tornam o texto mais saboroso e leve para o estudante. (DIAS e LEITE, 2010, p. 84)



## II. Critérios gerais

De modo geral, um bom material didático em EAD deve ter:

- qualidade didática;
- flexibilidade para o uso de diferentes mídias;
- suporte ao texto por meio de ilustrações, gráficos, ícones etc.
- uma linguagem que procure estabelecer um diálogo com os educandos;
- a organização do trabalho em pequenos blocos de conhecimento;
- o conteúdo em constante processo de testagem por meio de atividades.

### III. Letra e fonte

Para efeito de padronização, o material didático deve ser escrito na fonte Times New Roman, com tamanho 11 e espaçamento entre linhas 1,5 e antes e depois do parágrafo 0.

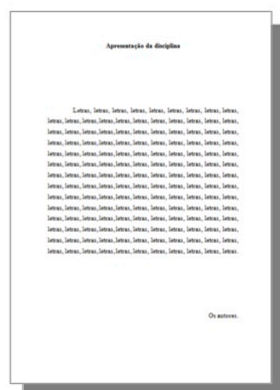
#### IV. Estrutura do “livro”

- **Roteiro de estudo**

Parte fixa do material com as instruções de uso do livro: dicas de como usá-lo, apresentação das seções que integram as aulas, explicação da sua estrutura (títulos e significados)... Talvez algumas informações sobre a própria EaD, atividades etc.

Texto comum a todos os livros.

- **Apresentação**



Apresentação da disciplina, mostrando os temas, a justificativa, os objetivos gerais da matéria. Enfim, uma espécie de introdução em que panoramicamente se diz o que vai ser discutido ao longo do livro (guia de estudo).



## ▪ Sumário

Sumário	
1. Letras.....	2
2. Letras.....	3
3. Letras.....	4
4. Letras.....	5

Apresentação do título de cada seção e a indicação das páginas.

## ▪ Unidades (com suas respectivas aulas). Ver item V.

Unidade1 - Introdução à...	Título da Unidade
Objetivos específicos:	Objetivos da Unidade da Unidade
• Oportunizar...	
• Promover...	
• Investigar...	

## ▪ Referências

Referência	Lista de todas as referências citadas no livro ou utilizadas para sua confecção.
ARISTOTELES; HORACIO e LONGINO. <i>Poética clássica</i> . 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.	
FIORIN, José Luiz (org.). <i>Introdução à linguística: objetos técnicos</i> . São Paulo: Contexto, 2002.	
PLATÃO. <i>A República</i> . Tradução de Enrico Curiaci. São Paulo: Martins Fontes, 2009.	
SAUSSURE, Ferdinand de. <i>Curso de Linguística Geral</i> . 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.	

## • Apresentação dos autores

Apresentação dos autores	Breve biografia/currículo dos professores/autores do material.
Falson	
Debrass	







Letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras.

Sugestões de leituras complementares, de vídeos. (Foto da capa do Livro, CD, DVD com um breve comentário)

Letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras.

Resumo da aula.

Letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras.

### Autoavaliação

Letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras,  
letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras, letras.

Prática/vivências.

CH 5h/s = 2 atividades/semestre
CH 10h/s = 3 atividades/semestre
CH 15h/s = 4 atividades/semestre
CH 20h/s = 5 atividades/semestre
CH 30h/s = 8 atividades/semestre

ARISTÓTELES, HORÁCIO e LONGINO. *A poética clássica*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Referência bibliográfica da aula.

O conjunto das atividades mobilizam um conjunto de capacidades no aluno de caráter cognitivo, social, psico-motor e afetivo. Gutierrez e Prieto (1994), tipificam-nas quanto a finalidade de cada uma. São elas:

Podem ser pensadas seguindo os seguintes parâmetros:

1. seleção e priorização dos conceitos mais significativos, para o tema, para a vida do estudante, sua prática diária ou profissional;
1. criação de árvores conceituais, quadros sinóticos e/ou gráficos que sistematizem os conceitos relevantes;
2. proposição de conceitos complementares que poderão ser incorporados ao texto dentro de uma lógica;
3. releitura de significados diferentes que estão sendo dados ao conceito ou tema na sociedade;
4. práticas de síntese e análise, comparação e inferência.



### **As atividades de contextualização**

Devem ter como objetivo maior possibilitar a exploração da relação texto-contexto através de exercícios que levem o aluno a, por exemplo, analisar as consequências das práticas para a sua vida cotidiana e para a de seu grupo profissional ou familiar.

### **Atividades de expressão**

Explorando distintas linguagens vinculadas ao tema: relatos, textos com base em situações reais, redação de memórias, pinturas, ilustrações, personagens, transposição temporal, colagens, fotografias, recortes gráficos, dentre outros;

### **Atividades de ressignificação e recriação**

abertura de espaço para re-elaboração do texto numa perspectiva de releitura do mesmo, valorizando a imaginação como: comparação do significado de conceitos trabalhados pelo texto com o definido em outros textos; imaginar a interpretação de um tema por outros alunos/profissionais; dada a imagem do texto, reelaborá-la com base na percepção própria ou de outros interlocutores;

### **Atividades de planejamento e solução de problemas**

Voltadas para o desenvolvimento da capacidade de formular perguntas, levantar problemas, tais como: reconhecimento de problemas econômicos e sociais que têm relação com a vida cotidiana do aluno; imaginar consequências futuras a partir da identificação de problemas presentes; definição de soluções de problemas imaginados, levando em consideração o porquê e o para quê das mesmas;

### **Atividades de auto-percepção**

Relacionadas à identificação de elementos representativos do autocomportamento, essas atividades poderão ser desenvolvidas por meio de representações de temas ou conteúdos numa palavra, imagem que expressem o sentimento do aluno; a recuperação da memória pessoal de um fato relacionado ao tema/texto;

### **Atividades de produção**

Objetivam abrir espaço para o aluno expressar-se por meio de suas próprias produções sejam elas escritas, visuais, sonoras, corporais, materiais, audiovisuais como, por exemplo: a identificação, na comunidade, de formas de produção, estabelecendo interação entre os conceitos e a prática; a representação de um determinado tema estudado por meio de uma maquete, um vídeo, a produção de um texto, poema, dentre outros;

### **Atividades de reflexão**

Possibilitam a exploração da relação texto-contexto através de exercícios que levem o aluno a, por exemplo, analisar as consequências das práticas para a sua vida cotidiana e para a de seu grupo profissional ou familiar;

### **Atividades de invenção**

Buscam oferecer recursos para imaginar alternativas e opções novas, modos de fazer e imaginar produtos. Alguns exercícios podem ser desenvolvidos, tais como: dado um determinado tema, imaginar como serão os produtos derivados do mesmo; imaginar como serão as maneiras de produzir num futuro em que a situação ecológica seja totalmente diferente da atual, como por exemplo, a produção num mundo sem petróleo.

## **VII. Referências**

- DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. Educação a Distância: da legislação ao pedagógico. São Paulo: Vozes. 2010
- GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. A mediação Pedagógica. In.: \_\_\_\_\_. **A mediação pedagógica: educação à distância alternativa**. Tradução de Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortés. Campinas/SP: Papirus, 1994. Cap. 3, p. 61-126.
- IFRN. Guia para elaboração de materiais didáticos para Educação a Distância

